



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 40 – maggio 2018

REDAZIONE

Direttore responsabile:

Francesca Brezzi

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

mariodepasquale@fastwebnet.it

annabian@tin.it

Valerio Bernardi

Cristina Boracchi

Ferruccio De Natale

Francesco Dipalo

Armando Girotti

Fulvio C. Manara

Fabio Minazzi

Graziella Morselli

Gaspare Polizzi

Emidio Spinelli

Bianca M. Ventura

bernarditroyer@virgilio.it

tondino_baby@libero.it

ferruccio.de.natale@alice.it

francesco.dipalo@istruzione.it (webmaster)

armando.girotti@fastwebnet.it

philosophe0@tin.it

fabio.minazzi@uninsubria.it

morselli@aliceposta.it

gasppo@tin.it

emidio.spinelli@sfi.it

biancaventura@alice.it

Eventuali contributi devono essere inviati alla direzione della rivista in forma elettronica con un breve abstract in lingua straniera.

MARIO DE PASQUALE, <u>Editoriale</u>	
Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza	<p>MARIO DE PASQUALE, <u>Filosofare senza filosofia? Riflessioni sul documento "Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza"</u></p> <p>VALERIO BERNARDI, <u>Insegnamento della filosofia e nuovi Orientamenti: alcune considerazioni sul CLIL, sul modello di filosofia proposto e sulla prova scritta</u></p> <p>CRISTINA BORACCHI, <u>A proposito degli Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza: per un Sillabo di filosofia per competenze</u></p> <p>ANNALISA CAPUTO, <u>Gli "Orientamenti del Miur per l'apprendimento della filosofia" (2017) e la proposta di un Sillabo delle competenze (allegato B)</u></p> <p>GIOVANNI CAROSOTTI, <u>Quali obiettivi formativi per una filosofia senza critica?</u></p> <p>ARMANDO GIROTTI, <u>Vogliamo crearlo questo ponte tra Accademia e Scuola secondaria?</u></p> <p>CRISTINA MARRAS, <u>Filosofia, ricerca e innovazione. Considerazioni a margine del documento "Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza"</u></p> <p>ALESSANDRA MODUGNO, <u>L'apprendimento della filosofia tra rinnovamento metodologico e fedeltà epistemologica</u></p> <p>SEZIONE SFI DI ANCONA, <u>Note a margine del documento "Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza"</u></p> <p>FABIO ZANIN, <u>L'insegnamento della filosofia tra razionalità scientifica e pratica. Una domanda inevasa dagli Orientamenti del MIUR</u></p>
Saggi	<p>LANDO CARRUCCIO, <u>Euclide e Hegel. Due sistemi logici a confronto</u></p> <p>NUNZIO CENNAMO, MONICA BUONOMO, FLAVIA VITALE, CARLA D'ANTÒ, <u>The Internet of Things and the centrality of the Person</u></p> <p>GIANCARLO CHIRICO, <u>La meditatio nelle riflessioni e nell'esperienza di Descartes, Pascal e Spinoza</u></p> <p>FRANCESCO DIPALO, <u>Un e-book di filosofia "praticata" per la Notte Bianca del classico (La filosofia non serve a niente! download in pdf, mobi, epub)</u></p> <p>SARO MIRONE, <u>Il ruolo della teoria dell'invarianza nell'interpretazione dello spazio-tempo</u></p> <p>LUCA MONTANARI, <u>Economia ed umanità nel pensiero di Genevieve Vaughan. Dall'economia patriarcale ad una nuova metafisica del bisogno</u></p>
Recensioni	<p>FRANCESCA BREZZI, <u>Gioco senza regole. Homo ludens tra filosofia, letteratura e teologia</u> (Francesco Trabalza)</p> <p>MARK FISHER, <u>Realismo capitalista</u> (Gabriella Putignano)</p>

	GABRIELLA PUTIGNANO (a cura di), <u>Filosofia e cantautorato. Un (in)canto possibile</u> (Gianluca Gatti)
--	---

EDITORIALE

Mario De Pasquale

Il numero 40 di CF è molto denso. Una sua prima parte, abbastanza consistente, è dedicata alla discussione del documento *Gli Orientamenti del Miur per l'apprendimento della filosofia (2017) e la proposta di un Sillabo delle competenze (allegato B)*, frutto di un lavoro di una commissione di esperti nominata dal MIUR. Esso è molto ambizioso e tende a definire un modello di insegnamento della filosofia per i prossimi decenni, capace di rispondere ai bisogni formativi dei giovani nella società della conoscenza. Il documento si connota come aperto al confronto e alla discussione, all'eventuale completamento e arricchimento. La nostra rivista è nata come spazio di riferimento, di comunicazione e di discussione della ricerca e della sperimentazione in didattica della filosofia. Quindi la redazione non poteva che accettare l'invito degli autori del documento. I lettori troveranno interventi che esprimono una pluralità e varietà di opinioni differenti, che sottolineano elementi positivi e di forte criticità del documento. Offriamo un ampio panorama di analisi e di valutazioni, di condivisione e di critica, in modo da consentire la riflessione e la formazione di opinioni personali in modo fondato.

Mario De Pasquale, in *Filosofare senza filosofia? Riflessioni sul documento "Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza"*, affronta e discute vari aspetti del documento, analizzando continuità e discontinuità rispetto alle "Indicazioni Nazionali del 2010", sottolineando sostanziali ambiguità nelle proposte teoriche, didattiche e metodologiche. L'autore ritiene che la mancanza di chiarezza nel definire il rapporto tra conoscenze e competenze nel curriculum di filosofia legittima la frattura tra il modello proposto nel documento di filosofia e di razionalità filosofica da insegnare e la tradizione, con le sue forme plurali di fare ricerca. L'autore discute e critica il tentativo presente nel documento di far passare un modo di far filosofia e di ragionare, vicino a quello analitico anglosassone, come espressione di una capacità universale di usare il pensiero. In questo tentativo sono ravvisati rischi di una evidente riduzione della forza euristica e critica del filosofare, una imposizione dall'alto di un modello di filosofare che spetta alla libera e autonoma scelta di studenti e docenti.

Valerio Bernardi, nel suo *Insegnamento della filosofia e nuovi Orientamenti: alcune considerazioni sul CLIL, sul modello di filosofia proposto e sulla prova scritta* si occupa della parte del documento dedicata alle metodologie CLIL. L'autore sottolinea come limite del documento quello di non aver tenuto conto adeguatamente del dibattito precedente sulle questioni affrontate e di aver adottato come filo conduttore quasi un solo modello filosofico. Bernardi osserva, con ampia documentazione, che lo sviluppo di una programmazione per competenze in filosofia potrebbe partire dalle caratteristiche intrinseche della stessa disciplina, come è stato fatto in alcune esperienze europee. Gli autori del documento sottacciano il fatto che il *Critical Thinking*, nei curricula internazionali che più sono adoperati in Europa, non è considerato necessariamente un insegnamento filosofico, quanto la base trasversale di tutto il curriculum. Bernardi, pur concordando sul fatto che uno degli obiettivi dell'insegnamento filosofico sia la formazione di un pensiero critico e che in Italia spesso ciò è stato sottovalutato, tuttavia sostiene con decisione che non si può incentrare l'insegnamento della nostra disciplina solo su questo aspetto che oggi è dominante nella tradizione analitica. L'autore fa notare che anche nella filosofia contemporanea, anche all'interno della tradizione anglosassone, e non solo in quella del passato, vi è una pluralità di posizioni, di cui non si dà alcun conto nel documento. Anche il ricorso che il documento fa ai sistemi di certificazione CIE nel mondo anglosassone è molto discutibile, dal momento che in realtà essi sono elaborati in riferimento all'insegnamento della disciplina *"Global Perspectives"*, che non corrisponde a quello di filosofia. Secondo l'autore si dovrebbe cercare di

usare il CLIL come un'occasione per conoscere curricula e modi di "filosofare" che siano differenti da quelli della tradizione di studi italiana che non va assolutamente ignorata.

Cristina Boracchi, nel suo *A proposito degli Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza: per un Sillabo di filosofia per competenze*, sottolinea che il documento in nome della "innovazione" corre il rischio di rinunciare alla virtuosità dei modelli precedenti, che hanno fatto emergere in passato anche esperienze istituzionali estremamente valide e di alto profilo. La via corretta per innovare è quella che scommette sul legame forte fra saperi e competenze, senza riporre nel cassetto i saperi o ritenerli indifferenziati. L'autrice ricorda gli sforzi fatti nel passato per l'innovazione della didattica della filosofia (l'autrice cita come esempio il "Documento di ISCHIA" del 1997, profetico, per certi versi), per sottolineare la necessità di una pluralità di forme di insegnamento e di metodologie (dal *confilosofare* al *critical thinking*), per promuovere a scuole esperienze laboratoriali capaci di formare ad un nuovo umanesimo, capace di superare le stantie dicotomie fra *Geistes* e *Naturwissenschaften*. Boracchi sottolinea il rischio, presente nel documento, di ridurre la filosofia a "sfondo metodologico", solo come "forma" del pensare e dell'argomentare per una cittadinanza agita, svuotandola così della sua identità specifica e contenutistica, nella pluralità dei *contenuti e delle forme*. I saperi diventerebbero così strumenti *per altro*, mentre dovrebbero essere anche *di per sé* strumenti di senso, di identità e di costruzione del sé, come indicato dal PECUP e richiamato dal documento stesso.

Il lavoro di Annalisa Caputo, *Orientamenti del Miur per l'apprendimento della filosofia (2017) e la proposta di un Sillabo delle competenze (allegato B)*, analizza le proposte dell'allegato B del documento, che è dedicato alle competenze nell'insegnamento e apprendimento della filosofia. L'autrice con un'analisi rigorosa, puntuale e approfondita, dopo aver esaminato l'idea di competenza che emerge dal documento, discute le proposte relative al "Sillabo delle competenze". Secondo l'autrice nel documento non è chiara l'idea di competenza e, di conseguenza, non risultano chiare neanche le proposte fatte nell'allegato B. Le competenze non sono dedotte dall'identità specifica della disciplina ma semplicemente elencate, in modo spesso confuso, senza distinguere competenze specifiche e competenze trasversali e di cittadinanza, e, soprattutto, separando il loro apprendimento dai contenuti disciplinari. Quello che risulta chiaro è che le competenze, solo indirettamente debbano riferirsi ad un'idea di filosofia, a sua volta ridotta ad un generico esercizio attivo del pensiero, configurata secondo una impostazione analitico-pragmatica e tradotta didatticamente in subalternità ad una pedagogia dell'area anglosassone. Nell'ultimo paragrafo Caputo propone invece, sulla scorta di quanto proposto da Rhobek (e andando anche oltre), criteri e procedure per definire in modo pertinente le competenze specifiche filosofiche a partire dalle conoscenze filosofiche e dalla ricchezza della tradizione.

Giovanni Carosotti nel suo intervento *Quali obiettivi formativi per una filosofia senza critica?* motiva e argomenta la sua contrarietà alle proposte contenute nel documento del MIUR sulla base della valorizzazione della tipica tradizione italiana sull'insegnamento della filosofia. Il fine principale della scuola non può essere quello di organizzare i curricula in funzione delle esigenze del mercato del lavoro, tentando di configurare la filosofia essenzialmente come una "meta-disciplina", pilastro teorico della didattica per competenze. L'autore critica la centralità del concetto di società della conoscenza, senza che esso non venga mai effettivamente spiegato, declinato nella sua valenza. Carosotti dubita che un sapere filosofico, ridotto a puro casuale insieme di contenuti volto a realizzare una funzionalità ad esso estranea, si possa più ritenere tale. Tra l'altro l'autore rivendica l'attualità la validità non solo di un impianto storicistico dell'insegnamento della filosofia, ma anche di due principi irrinunciabili del processo della comunicazione didattica, ormai frequentemente denigrati senza una credibile valutazione critica: il rapporto asimmetrico docente-alunni e la lezione frontale.

Armando Girotti nel suo *Vogliamo crearlo questo ponte tra Accademia e Scuola secondaria?* Si sofferma sulla scarsa rilevanza che nel Documento si dedica alla formazione del docente. L'autore pensa che sia più proficuo pensare ad una collaborazione tra scuola e Università, piuttosto

che assegnare alla sola Accademia tale formazione, secondo una relazione paritetica, per cui occorrerebbe istituire in forma *inter-istituzionale* di collaborazione tra scuola e Università.

Alessandra Modugno, nel suo contributo, *L'apprendimento della filosofia tra rinnovamento metodologico e fedeltà epistemologica*, valuta positivamente lo sforzo di approfondimento per il rinnovamento della didattica della filosofia che si opera nel documento e ne loda la ricchezza propositiva. Nel merito esprime forte dubbio che si debba indirizzare la formazione verso la soddisfazione dei bisogni pressanti e immediati posti dal mondo professionale in primo luogo e in secondo luogo da quello sociale. Il rischio è scambiare la formazione con l'addestramento e la competenza con la funzionalità. L'autrice rimprovera al documento di proporre un solo modello di filosofia, peraltro di stampo analitico anglosassone, e di fare un po' di confusione tra competenze specifiche filosofiche e competenze di carattere comune e trasversale. Per filosofare non è sufficiente sapere «come si costruisce una dimostrazione, un'argomentazione, una difesa di una credenza» ma è necessario insieme possedere criteri ed elementi per comprendere *perché* abbia senso e valga la pena assumere una certa posizione rispetto a un'altra.

Cristina Marras, nel suo intervento *Filosofia, ricerca e innovazione. Considerazioni a margine del documento "Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza"*, pur riconoscendo il valore del documento, ne sottolinea gli elementi critici. In generale, secondo l'autrice vi è una certa disomogeneità (a volte quasi contraddizione) nelle proposte e nei punti di vista, dovuti probabilmente alle diverse professionalità che hanno concorso a redigere il documento. Tra l'altro Marras sostiene che la discussione risulta per certi versi datata, dal momento che arriva dopo anni di grandi cambiamenti nella organizzazione didattica delle scuole autonome (compilazioni del portfolio, dei profili formativi, della rilevazione dei bisogni, dei Piani di Offerta Formativa - Piani Triennali). L'autrice critica la scelta di un approccio allo studio della filosofia prevalentemente analitico, assunto acriticamente come modello generale di riferimento e non messo dialetticamente in relazione con gli studi orientati all'analisi storico-critica dei testi e alla storia delle idee e del pensiero. Marras considera, invece, la complementarità e l'integrazione tra questi due approcci ciò che fa della filosofia una disciplina *poliglotta e per tutti*, capace proprio di quel dialogo interdisciplinare, cui richiama chiaramente il documento.

I soci della sezione Sfi di Ancona hanno discusso in gruppo il documento e hanno elaborato uno snello rapporto in cui sottolineano alcune positività (il sostegno ad una filosofia per tutti, l'apertura al confronto, la ricchezza dei temi trattati) e diverse criticità. Esse sono: la mancanza di memoria sulle ricerche e sperimentazioni del passato a proposito della filosofia per tutti, il rischio di ridurre il filosofare ad una questione di metodo e alla correttezza del ragionamento, la sottovalutazione della dimensione diacronica, il rapporto capovolto tra identità della disciplina e la definizione di competenze filosofiche, la inadeguatezza e astrattezza della valutazione del rapporto scuola-lavoro.

Fabio Zanin, nel suo *L'insegnamento della filosofia tra razionalità scientifica e pratica. Una domanda inevasa dagli orientamenti del MIUR*, ritiene che gli "Orientamenti" non rispondono adeguatamente alla domanda: cosa si insegna quando si insegna filosofia?, per cui la deduzione delle competenze appare ingiustificata e infondata. Si sofferma in particolare sul rapporto della filosofia con gli altri saperi, in particolare quello scientifico. Zanin è dell'idea, sulla scorta peraltro di quanto è contenuto negli *Orientamenti* del MIUR, che nell'insegnamento della filosofia debba rientrare, nel primo anno di corso, l'insegnamento della logica del primo ordine e quello della teoria dell'argomentazione. Ciò consentirebbe ai giovani di conoscere le procedure astratte di un corretto ragionamento e il linguaggio formale, che, tra l'altro, dovrebbe favorire la distinzione tra discipline strettamente scientifiche (la matematica *in primis*) e discipline come l'etica e la politica, che si muovono nell'ambito delle *dòxai*. L'autore offre suggerimenti per l'articolazione di un curriculum di filosofia che risponda alle finalità descritte.

Nella seconda parte, nella sezione saggi, il nostro numero ospita contributi che hanno a che fare con proposte culturali e didattiche per i colleghi delle scuole italiane. Lando Carruccio, nel suo *Due sistemi logici a confronto. Euclide e Hegel*, parte dal presupposto che nella società

contemporanea con una crescente precarizzazione nel mondo del lavoro, insieme a carenza di punti di riferimento concreti, nonché di prospettive ideali per i giovani, prevale attualmente una logica piatta, unilaterale, non dialettica. Ciò supporta una visione a corto raggio delle cose, un appiattimento su un presente privo parimenti di radici storiche come di prospettive future; e manca una visione critica, che metta in discussione le basi della nostra società e faccia pensare a modelli alternativi. È una visione miope, che non consente neppure di capire la realtà presente: per comprenderla occorre la capacità di guardare le cose pure dal di fuori e in connessione con categorie generali. Perciò l'autore crede che sia il caso di tornare alla fonte, o all'espressione più compiuta, di due sistemi tipici della filosofia e, rispettivamente, della scienza: da un lato del metodo dialettico con Hegel; dall'altro della logica delle scienze esatte con Euclide. Due modelli complementari, applicabili in campi diversi. La scienza serve a spiegare i fenomeni, tralasciando la questione ontologica della loro validità in sé; la filosofia dialettica fornisce categorie d'interpretazione che si possono usare, dove esse servano, come strumenti efficaci di comprensione della realtà, indipendentemente dal loro status ontologico.

Nunzio Cennamo, Monica Buonomo, Flavia Vitale and Carla D'antò nel loro interessante contributo *The Internet of Things and the centrality of the Person*, si occupano di una questione etica riguardante il rapporto con internet e con i social: nel grande e immenso universo circolante di informazioni, in cui è possibile conoscere non solo contenuti ma anche persone e oggetti, quale ruolo viene attribuito alla centralità della persona?

Il lavoro di Giancarlo Chirico, *La meditatio nelle riflessioni e nell'esperienza di Descartes, Pascal e Spinoza*, si svolge lungo una delle più interessanti vie percorse dalla didattica della filosofia degli ultimi decenni: imparare dalla tradizione le forme plurali in cui sia possibile filosofare. L'autore analizza la pratica filosofica della *meditatio*, seguendone le tracce fin nel cuore dell'età moderna, negli scritti e nelle esperienze di vita di tre grandi filosofi: Descartes, Pascal e Spinoza. Indica percorsi e riflessioni che possono essere utili per esperienze didattiche.

Francesco Dipalo ci presenta un lavoro *La filosofia non serve a niente*, che nasce da un'occasione particolare, la *Notte bianca del liceo classico*, svoltasi nel gennaio 2018 e giunta quest'anno alla sua quarta edizione. L'esperienza di filosofia all'interno del contesto è stata intesa come "pratica filosofica" che mira allo sviluppo consapevole della dimensione autobiografica, emozionale e relazionale, di cui le forme della razionalità sono elementi portanti, ma non esclusivi. Dipalo ci descrive le linee guida che hanno orientato l'esperienza: creatività, autenticità, centralità della persona. Sono stati raccolti nel volume i testi prodotti dagli studenti. Attraverso approcci e generi letterari diversi (racconto autobiografico, fiaba, saggio breve di argomento letterario, ecc., ma anche fotografie) gli autori esplorano, da punti di vista differenti, il significato paradossale dell'inutilità della filosofia, rapportato ai nostri giorni. Nell'affrontare il tema si raccontano in un caleidoscopio di prospettive contrastanti: i diktat della presunta "realtà socio-economica" sfumano dinanzi ad orizzonti più ampi, sfaccettati, ricchi di spessore intuitivo ed emozionale. Dall'esperienza emerge il paradosso (apparente) che fare filosofia è bello proprio perché *non serve a niente*: come tutte le cose belle della vita, amore, amicizia, felicità, arte, la filosofia è esperienza fine a se stessa.

Il lavoro di Saro Mirone, *Il ruolo della teoria dell'invarianza nell'interpretazione dello spazio tempo*, che padroneggia con grande competenza sia la filosofia sia le scienze esatte e fisiche, ha come punto di partenza le seguenti domande: come noi conosciamo le cose? Che cosa noi possiamo conoscere oggettivamente? L'autore cerca una risposta a queste difficili domande trattando i concetti di misura, di spazio e di tempo, attraverso una articolata e ricca disamina storica del pensiero di Newton, Leibniz, Kant, Cassirer. Attraverso l'analisi della storia della fisica e della geometria l'autore intende porsi il seguente fondamentale problema: le leggi della natura, e di conseguenza anche le leggi che regolano la nostra mente, sono invarianti per cambio del sistema di riferimento quadridimensionale?

Luca Montanari ne *Economia ed umanità nel pensiero di Genevieve Vaughan. Dall'economia patriarcale ad una nuova metafisica del bisogno* analizza l'approccio di Vaughan all'economia entro il cosiddetto "paradigma del dono", che ne restituisce una visione differente rispetto alla

più celebre formulazione degli autori della *Revue du M.A.U.S.S.* Fondando la sua critica all'economia di mercato a partire dal punto di vista della teoria di genere, la Vaughan ci offre un'interessante ed innovativa prospettiva ermeneutica in cui poter inscrivere e reinterpretare la maggior parte dei nostri concetti economici come: bisogno, categorizzazione, desiderio, scambio ecc. Ella vede nel pensiero economicista moderno una deviazione patologica dall'originaria logica del dono, ridotta dal patriarcato a mero scambio. Il capitalismo avrebbe assunto su di sé i valori del patriarcato quali: competizione, gerarchia, egoismo e predominio, unendoli a quelli del mercato e alimentando così quest'ultimo. Mentre la cura nei confronti del bisogno umano è, infatti, screditata a favore della razionalità dello scambio; la perdita della rete comunitaria di solidarietà va di pari passo con l'ampliarsi di quella del mercato. Nel capitalismo si affermano due differenti tipi di soggettività: un ego che nega la posizione dell'altro o un'identità che si mostra originariamente aperta alla relazione. Relativizzare lo scambio restituendo così centralità alle persone. Il dono, la condizione del prendersi cura, è una logica d'azione legata all'aderire alla vera essenza umana, a prescindere dalla divisione dei sessi; essa è la più fondativa delle esperienze umane.

Il pensiero di Genevieve Vaughan vede l'economia attraverso il filtro dell'uomo e non il contrario. Il "nutrire" del dono unilaterale mostra, inoltre, una duplice valenza antropologica: la vulnerabilità del soggetto bisognoso e l'apertura da parte di quest'ultimo ad una relazione – un'ulteriorità – che dia senso veramente umano alla sua esistenza. Nel pensiero della Vaughan il bisogno è da intendersi come bisogno esistenziale (ed ontologico) di relazione. Similmente, il desiderio si qualifica come bisogno scaturente dalla dimensione della trascendenza umana; cioè di apertura ad un'alterità non ridotta alla medesimezza dell'io, ma accolta da quest'ultimo proprio per via di questa sua diversità irriducibile. Contro la prevalenza dell'*Homo oeconomicus* e della sua logica egoista, Vaughan fa valere la ricchezza antropologica dell'*homo reciprocus*.

Le recensioni ci presentano testi molto interessanti. Francesco Trabalza ci parla del volume di Francesca Brezzi *Gioco senza regole. Homo ludens tra filosofia, letteratura e teologia* (Castelvecchi, Roma 2018). Il testo di Brezzi rende conto, con profondità di analisi teorica e storica, della prismaticità del concetto del gioco, tratteggiando le linee di quella galassia di significati che esso racchiude per portare alla luce sensi forse dimenticati. L'autrice vuole mostrare come il gioco sia stato presente con alterne vicende sulla scena filosofica, abbia giocato la sua partita, combattendo tuttavia sempre una battaglia contro la pretesa di una ragione logica e sistematica che tentava di emarginarlo, e con esso di annullare tutte le tematiche connesse, riso, comico, sogno, accusate di insignificanza cognitiva. Il gioco dà da pensare, ma in forma diversa, dice qualcosa dell'essere e dell'esistere. Molto interessante a il capitolo dedicato alla figura del *Deus ludens*, che si ricongiunge al pensiero di Eraclito (fr.52) e Platone (*Leggi*, 803c-804b) per disegnare il profilo di un Dio che gioca e ha creato per gioco: un Dio dunque che chiama alla gioia e al piacere, alla comunanza e alla partecipazione. Il gioco appare nell'analisi di Brezzi quale condizione possibile del pensiero, un diverso modo di essere e di esistere per l'essere umano contemporaneo, che vive nel disincanto del mondo.

Gianluca Gatti recensisce il testo di Gabriella Putignano (a cura di) *Filosofia e cantautorato. Un (in)canto possibile*, casa editrice pistoiese *petite plaisance* che si inserisce nella collana *Il giogo* diretta da Luca Grecchi. Il testo raccoglie gli interventi pubblici tenuti tra il dicembre 2016 e il febbraio 2017 da un gruppo di dottorandi di ricerca in Scienze Filosofiche e docenti di Filosofia e Storia nei Licei presso il Laboratorio urbano *Officine degli esordi* della città di Bari. Il volume è quindi il frutto di una ricerca sperimentale collettiva che, partendo da un'analisi storica e filosofica della tradizione cantautorale italiana di vecchia e nuova generazione, allarga il suo sguardo sulla più vasta tematica delle relazioni tra la musica e la filosofia. La struttura del testo si articola in due parti. Nella prima vengono esaminati i percorsi musicali dei cantautori della generazione a cavallo tra la fine degli anni '60 e gli anni '70. La seconda parte del testo, invece, è dedicata alle nuove tendenze musicali nate sulla scena del rock alternativo italiano degli anni '80 e '90, nonché a cantautori di più recente formazione.

Gabriella Putignano, recensisce Mark Fisher (1968-2017): *Realismo capitalista*. Questo realismo, secondo Fisher, è maledettamente subdolo, poiché è un'atmosfera che pervade ogni interstizio dell'esistenza: dal lavoro all'educazione fino alla produzione culturale, e s'intreccia, soprattutto, con un pericoloso e dogmatico processo di naturalizzazione. Si tenta di rendere il capitalismo neoliberista qualcosa di *ovvio* e di far passare, quindi, l'ontologia imprenditoriale come *eterna*.

Pertanto, il primario compito che Mark Fisher si propone nel libro è quello di squarciare il velo delle false ed ideologiche naturalizzazioni del realismo capitalista. Quali sono queste naturalizzazioni? Lo scrittore e critico britannico ne individua tre: 1. La catastrofe ambientale, assunta quale destino ineluttabile. Vi è, piuttosto, una relazione causale fra capitalismo e disastro ecologico: 2. La burocrazia, che ha sì acquisito un aspetto diverso rispetto al socialismo reale, diventando decentralizzata, ma che ci inchioda alla corsa frenetica, costante e febbrile di determinati status symbol, di aggiornamenti/target mai ritenuti sufficienti e sempre differiti. E questo ci conduce alla comprensione della terza forma di naturalizzazione, forse - per Fisher - la più importante e decisiva: 3. La salute mentale. Ancora una volta - alla stregua del clima - si cerca di trattare il fenomeno a mo' di fatto naturale, di *privatizzare* la sofferenza mentale, con i suoi lividi di depressione, ansia e panico, nella solitudine della propria coscienza. Bisogna puntare in alto: riaccendere l'immaginario, riappropriarsi del circuito desiderante, caduto nel tritacarne dell'ontologia manageriale, e soprattutto politicizzare la malattia mentale, indirizzarla verso la vera causa: il Capitale, al cui prevalere occorre rispondere con la rivendicazione appassionata di un unico, meraviglioso diritto: il *diritto alla tenerezza*.

UN FILOSOFARE SENZA FILOSOFIA?

Riflessioni sul documento *“Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza”*

Mario De Pasquale

Abstract

In this essay the A. evaluates and analyzes some aspects of the MIUR document about teaching philosophy, with particular attention to the relation with the National Curriculum for the Licei of the 2010. The essay points out the substantial ambiguity of the teaching and methodological proposals, the unclear distinction between philosophical skills and knowledges, the relationship between teaching philosophy and the forms of the different traditions of the philosophy. The A. criticizes the intention of the editors of the document to present only one tradition of the way of philosophizing and the adoption of only one model of the rationality close to the analytical model of the Anglo-Saxons tradition, trusting in an ideal universal capacity of reasoning.

Keywords

Teaching philosophy, philosophical skills and knowledges, model of the rationality, different traditions of the way of philosophizing.

1. Un documento ambizioso

Il documento *“Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza”* a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia della commissione del MIUR ha grandi ambizioni; intende rilanciare, in confronto e in sinergia con la pluralità dei soggetti interessati,¹ la ricerca, la sperimentazione e il dibattito sull'insegnamento della filosofia per le nuove generazioni, in modo che sia “inerente “ai dilemmi e ai conflitti del proprio tempo”.² Il documento, che ha il pregio di definirsi incompiuto e aperto all'integrazione, interessa e interroga tutti noi. L'intento, esplicitamente dichiarato dai suoi autori, è quello di rilanciare una “filosofia per tutti”,

¹ Cfr. *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, www.indire.it/wp-content/uploads/2017/12/Documento-Orientamenti, Il testo, pubblicato sul sito del MIUR il 20 dicembre 2017, presenta nella sua edizione grafica a stampa l'indicazione “ottobre 2017” e nella sua bozza è stato presentato il 9 febbraio 2017. È stato organizzato successivamente, (presso la Sala della Comunicazione del MIUR Roma) il 23 gennaio 2018, un Seminario *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, con la partecipazione di alcuni studiosi, tra cui R. Esposito. Cfr. <http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l'apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>. Il Gruppo tecnico scientifico di Filosofia (costituito con Decreto Dipartimentale AOODPIT Prot. 000923 dell'11.09.2015) fa capo al Direttore Generale Carmela Palumbo; è coordinato da Carla Guetti (DGOSV-MIUR) ed è composto da: Sebastian Amelio (USR Lazio), Massimiliano Biscuso (Liceo Classico), Giovanni Boniolo (Università di Ferrara), Clementina Cantillo (Università di Salerno), Paolo Corbucci (DGOSV MIUR), Antonietta D'Amato (Dirigente DGOSV-MIUR), Franco Gallo (USR Lombardia), Hansmichael Hohenegger (ILIESI CNR), Gisella Langé (MIUR), Armando Massarenti (Domenica, Il Sole 24 Ore), Maria Teresa Pansera (Università Roma Tre), Gino Roncaglia (Università della Tuscia), Giovanni Scancarello (Liceo Scienze Umane).

Una lettura ragionata del documento è stata già fatta subito dopo la pubblicazione da A. Caputo. Cfr.: *Per una rilettura ragionata dei recenti “Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza”. Possibilità e criticità delle proposte*, in “Logoi.ph”, III, 9, 2017, pp. 425-450: 2 A. Caputo, ivi., p. 5.

² R. Esposito, *Filosofia e conoscenza, intervento nel Seminario* organizzato presso la Sala della Comunicazione del MIUR Roma il 23 gennaio 2018; Cfr. <http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l'apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>.

nell'ottica dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, in tutti i contesti, formali e non formali della "società della conoscenza". Sulla "filosofia per tutti" si è spesa buona parte della ricerca e della sperimentazione didattica degli ultimi tre decenni nel nostro paese, in stretto dialogo e confronto con i ricercatori di altri paesi (soprattutto Francia e Spagna, Germania).³ A proposito emerge spontanea una prima osservazione: su questo ricco e variegato percorso di ricerca e di sperimentazione, stranamente, il documento sorvola del tutto e sembra muoversi su un terreno vergine e mai dissodato.⁴ Un documento istituzionale non può rispettare i canoni di un saggio né può averne le caratteristiche, e quindi non può analiticamente confrontarsi con la totalità del dibattito, della ricerca e con la prassi sperimentale sviluppatasi lungo un arco quasi trentennale.⁵ Tuttavia, quando si tratta di definire modelli esaustivi e completi di insegnamento della filosofia per i prossimi decenni, il confronto con la ricerca precedente non ha solo una rilevanza storiografica, ma teorica, culturale, fortemente orientativa sulla pratica innovativa. Il confronto storico e teorico con altre posizioni avrebbe senza dubbio aiutato a dimensionare nella giusta luce le proposte nuove.⁶ Il documento, invece, implicitamente, attraverso il silenzio, condanna gli esiti della ricerca e della sperimentazione già fatte, ritenute inadeguate e non più rispondenti ai bisogni formativi attuali delle nuove generazioni.⁷ Vi è l'esplicita intenzione da parte degli autori di rappresentarsi come una *novità*, rispetto al passato, che viene identificato total-

³ Cfr. i convegni organizzati tra francesi, spagnoli, portoghesi e italiani. Nell'ottobre del 1996 si tenne a Reggio Emilia un Convegno con i colleghi francesi sui temi della filosofia e della didattica della filosofia nei due paesi. Cfr. Il Dossier Francia, a cura della commissione didattica della Sfi e da di Mario Trombino; in Bollettino Sfi, n. 158/1996, Roma 1996, pp.99192. Nel 12998 si tenne un analogo incontro con i colleghi Spagnoli e Portoghesi, cfr. Dossier Portogallo e Spagna, Supplemento al n.164 del Bollettino Sfi, maggio-agosto 1968. In quegli anni CF tradusse dai due paesi molti contributi tra cui quelli di Rhobeck, D'Ivo ire, Tozzi, Cossutta. La casa editrice Calderini di Bologna tradusse a cura di Trombino alcune opere importanti di Cossutta e di Cifuentes. Verso gli inizi del duemila le commissioni didattiche dei paesi Francia, Italia, Spagna e Portogallo dettero vita all'associazione EUROSOPHIA, destinata a coordinare le ricerche e le sperimentazioni in didattica della filosofia in Europa e a proporre un modello unico di insegnamento della filosofia. Per varie ragioni il bel progetto non ebbe poi seguito. A questi incontri bisognerebbe aggiungere quelli gestiti dal Ministero della Istruzione francese e dall'ACIREPH; associazione dei docenti di filosofia francesi, a cui hanno sempre partecipato i responsabili della Commissione didattica della Sfi e altri docenti di filosofia appartenenti all'associazione ATHENA.

⁴ È presente un riferimento generico e sintetico alla prospettiva aperta dai Programmi Brocca e a quanto proposto dalla Commissione dei saggi del 1997-98, alle esperienze patrocinate dal MIUR, come quella della città dei filosofi (Ivi, nota 15, p. 13); invece si stende un velo di silenzio sulla variegata ricerca e sulle sperimentazioni che, a partire dai Programmi Brocca, sono state realizzate nel nostro paese, finalizzate alla definizione di un modello di insegnamento della filosofia pertinente con le finalità dei programmi Brocca. (Commissione Brocca, *Piani di studio della scuola secondaria e programmi dei trienni*, Le Monnier, Firenze-Roma, 1992, citati negli Orientamenti nella nota 8 a pagina 8).. Il rimando degli Orientamenti è al documento *Contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998), redatto da Roberto Maragliano, Clotilde Pontecorvo, Giovanni Reale, Luisa Ribolzi, Silvano Tagliagambe, Mario Vegetti, sviluppa la riflessione sulle conoscenze fondamentali operata dalla Commissione dei Saggi (gennaio/maggio 1997). Per una conoscenza delle iniziative fare riferimento alle bibliografie presenti nell'archivio SFI e nel sito del "Giardino dei pensieri".

⁵ L'unico riferimento è alle iniziative in capo al MIUR, in particolare quelle documentate nei "Quaderni" del Ministero della Pubblica Istruzione, attualmente consultabili nell'edizione elettronica all'indirizzo: <http://digilander.libero.it/eruffaldi/filosofi/>. In questo grande archivio spiccano le esperienze fatte con "la città dei filosofi", molto vicine alle proposte dei Programmi Brocca" e fucina di ulteriori esperienze didattiche di avanguardia nel nostro paese, in accordo con l'associazione SFI e con la sua commissione didattica e con singoli soci. Cfr anche il materiale in www.sfi.it/archivio.

⁶ La letteratura a proposito è quasi sterminata. Tuttavia, per una ricostruzione del dibattito sull'insegnamento della filosofia in quegli anni cfr. A. Gaiani, *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, CLEUP, Padova 2014; A. Caputo, *Il pensiero in gioco*, Stilo Ed., Bari, *Gioco e didattica della filosofia. Appunti per una storia ancora tutta da scrivere*, in R.M. Baldassarra, A. Caputo, F. De Natale, A. Mercante, *Un pensiero in gioco*, Stilo ed. Bari 2011, pp.48-91; E. Ruffaldi, *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1999 Oggi ripubblicato in Diogene Bologna 2017); Id., *Alla ricerca di nuovi modelli nella didattica della filosofia*, In F. De Natale (a cura), *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo Ed. Bari 2004, pp.83-104.

⁷ La discontinuità è evidente peraltro nella scelta dei componenti della commissione, tra cui è difficile distinguere qualcuno che, in qualità di esperto di didattica della filosofia, abbia a buon titolo partecipato ai percorsi di ricerca e sperimentazione dei decenni precedenti. Né vi è la possibilità di conoscere le loro esperienze di ricerca attraverso le opere, se non per qualche esponente. In questa prospettiva di discontinuità è solamente comprensibile l'esclusione di rappresentanti ufficiali della Sfi nazionale tra le fila del comitato.

mente con “vecchi modelli da superare” rispetto alle esigenze poste dalla “società della conoscenza”.⁸ Il documento, benché riconosca che vi sono «molte possibili risposte alla domanda “che cos’è la filosofia?”»,⁹ come è stato già osservato,¹⁰ in realtà valorizza una sola tradizione, quella anglosassone, rivelando una preferenza alquanto accentuata verso la filosofia analitico-pragmatica e verso una didattica ispirata ai suoi principi.

2. Continuità e discontinuità con le Indicazioni nazionali del 2010

Il documento afferma esplicitamente di essere in rapporto evolutivo “di continuità” con le linee guida esposte nelle Indicazioni del 2010 (cui si fa riferimento spesso, sia nel documento sia nell’Allegato B). Il documento riconosce una *continuità* di natura *ideale* e una *discontinuità di natura meramente progettuale e metodologica*, dichiarando l’intenzione di focalizzare l’attenzione prevalentemente su alcune metodologie e pratiche, in grado di prospettare il rinnovamento della didattica della filosofia. L’affermazione fa pensare che i presupposti culturali e didattici riguardo all’idea di filosofia da insegnare prospettata nelle Indicazioni siano condivisi in modo univoco dai componenti della commissione e che si intenda realizzare soltanto un mero “ampliamento”¹¹ delle potenzialità in esse implicite, mettere in atto un profondo rinnovamento, dedurne nuove applicazioni didattiche. Si rassicura che non si intende entrare nel merito delle linee generali degli OSA delineati, quanto *piuttosto “ampliare l’orizzonte della dimensione storico-diacronica e dell’approccio per temi e problemi già previsti dal decreto”*, aprendolo alle nuove prospettive di studio e di pratica dell’insegnamento/apprendimento della filosofia, proprio per rispondere al dettato normativo di revisione”.¹² La discontinuità è legittimata dal principio, presente nelle Indicazioni, della libertà e della flessibilità del docente della scuola autonoma, di scegliere tra una pluralità di opzioni metodologiche e didattiche, in qualità di responsabile del successo educativo dei suoi studenti.¹³

La libertà del docente dunque si esplica non solo nell’arricchimento di quanto previsto nelle Indicazioni, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali, ma nella scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è testimoniata non dall’applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal successo educativo.¹⁴

Si usa spesso il termine “affiancamento” per tenere insieme nei vari capitoli, quasi inconsapevolmente e ambigualmente, il vecchio e il nuovo, non solo diverse metodologie ma anche diverse opzioni di filosofia e di insegnamento della filosofia, spesso difficilmente compatibili tra di loro.¹⁵ Il secondo capitolo è incentrato su un’idea di filosofia come *critical thinking e debate*,

⁸ I bisogni formativi sono formulati sulla scia delle indicazioni dell’ONU (Risoluzione adottata dall’Assemblea Generale dell’ONU nel 2015 *Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, volti a garantire un’istruzione di qualità inclusiva ed equa e a promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti) e dell’Europa *Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, cit. p.4.

⁹ Ivi, p.13.

¹⁰ Ci riferiamo all’intervento di A. Caputo nel seguente numero, *Gli Orientamenti del Miur per l’apprendimento della filosofia (2017) e la proposta di un Sillabo delle competenze (allegato B)*, e alle osservazioni di R. Esposito, *Filosofia e conoscenza*, cit.

¹¹ *Orientamenti* cit., p.5. Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*, Roma 2010. Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*, Roma, 2010. Cfr. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf.

¹² *Orientamenti* cit., p.8.

¹³ Ivi, p.7.

¹⁴ 7. Cfr. MIUR, Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*, Roma 2010. Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*, Roma, 2010. Cfr. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf, *Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali...*, p. 10.

¹⁵ A dire il vero, ad un esame attento, sembra che vi sia qualche breccia anche nella condivisione di una posizione comune da parte degli autori del documento Come si fa a far convivere un modello di tipo “seminariale universitario”

secondo un modello anglosassone, che tende a configurare la filosofia essenzialmente come una «meta disciplina», pilastro teorico della didattica per competenze. Il terzo capitolo si riferisce ad una filosofia che “rischiara e problematizza dall’interno la vita”, che alimenta le domande sulla verità e sul perché delle cose, e che cerca anche la ridefinizione di forme di vita, valorizzando la diversità e l’alterità, contribuendo ad una costruzione dell’identità personale. Nello stesso capitolo tuttavia si condivide l’assunto che vi sia una qualche universalità degli atteggiamenti di razionalità e comprensione, tale che il fare filosofia possa essere realizzato indipendentemente dalla preparazione dottrinale. Infatti il filosofare consisterebbe “nell’esercizio attivo e ampio del pensiero”, obiettivo raggiungibile “non già attraverso nozioni e valori calati dall’alto da parte della scuola o della società”, ma attraverso lo sviluppo di una non ben definita “esigenza interiore di pensare”. Quindi, al limite, anche l’insegnamento della filosofia può ritenersi insensibile per l’esercizio del filosofare; sarebbe all’uopo sufficiente insegnare logica e teoria dell’argomentazione, visto che tutti, per natura, possono usare autonomamente e razionalmente il pensiero. Il quarto capitolo sviluppa un’idea di filosofia capace di “ricomporre i saperi”, umanistici, sociali e scientifici.

Nel quinto capitolo, in cui il compito principale sembra quello di pensare all’insegnamento filosofia nell’istruzione tecnica e professionale, si configura un’idea di filosofia con forti accennazioni esistenziali ed etiche,¹⁶ che favorisce la “conoscenza e la costruzione di un sé autonomo”, l’attribuzione di “senso” agli altri saperi, che consente di orientare eticamente gli individui alla vita civile e alla “relazione con gli altri”. Si sottolinea che, a tal fine, la filosofia promuove capacità generali di domandare e di interrogare”, di formulare giudizi argomentati e coerenti, di elaborare critica. Il sesto capitolo è dedicato all’insegnamento secondo una metodologia *CLIL* e propone una filosofia sostanzialmente identificata con il possesso e l’esercizio di *Thinking Skills*, che rappresenterebbe ‘una via italiana’ all’apprendimento della filosofia, capace di rispondere ai problemi all’altezza del tempo della società della conoscenza. Nell’Allegato B si torna a rivendicare continuità e discontinuità in nome dell’innovazione a proposito del ruolo che devono assumere le conoscenze e la tradizione della filosofia nella promozione delle competenze. Se da una parte si sostiene che la tradizione della filosofia debba mantenere un ruolo nella “*formazione delle idee*”, dall’altra si affida l’apprendimento del filosofare alla “*predisposizione mirata di “una cassetta degli attrezzi concettuali”*”, mediante i quali ciascuno possa essere pronto per “affrontare le varie materie di studio e la vita vera e propria”.¹⁷ Qual è il rapporto tra l’apprendimento delle “idee filosofiche” e l’apprendimento del “filosofare”, tra le conoscenze e le competenze? Non è chiaro cosa si voglia dire quando si afferma che l’intento del documento è quello:

Di mediare tra gli elementi legati *alla sedimentazione e accumulazione* delle conoscenze secondo *modalità tradizionali d’insegnamento* con quelli connessi ai processi di *costruzione, metacognizione e acquisizione delle competenze* rispetto alle nuove esigenze dell’apprendimento.¹⁸

Una interpretazione possibile è che si voglia mediare tra due modelli di insegnamento e di apprendimento della filosofia, in sé nettamente diversi; l’uno fondato su una passiva acquisizione nozionistica di conoscenze e l’altro basato sull’acquisizione di modi consapevoli di costruire conoscenza filosofica, cioè di competenze filosofiche. Evidentemente si considerano *modalità tradizionali* d’insegnamento quelle che promuovono solo *sedimentazione e accumulazione di conoscenze*, rese possibili da un mero possesso teorico o mnemonico di idee, metodi di

con quello fondato sul dialogo e sul dibattito per costruire conoscenze e competenze filosofiche? Un modello di filosofia che valorizza la dimensione diacronica con uno che privilegia un modello analitico, in cui nell’attività razionale di analisi e discussione il rapporto col passato è molto più sfumato e problematico?

¹⁶ Gli Orientamenti mostrano con efficacia essere già presenti nelle indicazioni del *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*.

¹⁷ Cfr. A. Caputo, *Gli Orientamenti del Miur per l’apprendimento della filosofia (2017) e la proposta di un Sillabo delle competenze (allegato B)*, in questo numero, p.5.

¹⁸ *Orientamenti* cit., p. 9. Il corsivo è mio.

ricerca e modi di ragionare e criticare, che, tuttavia, di per sé, non avrebbero nulla a che fare con l'acquisizione di competenze e del filosofare in proprio. Sembra profilarsi una separazione ingiustificata tra conoscenze e competenze, tra *idee* e *cassetta degli attrezzi concettuali e metodologici* necessari per ragionare e comunicare?¹⁹

A questo proposito mi sembra che nel documento, almeno in molti punti di esso, si consideri la dimensione diacronica della filosofia (a prescindere dalla questione didattica della selezione dei contenuti nel curriculum di filosofia) meramente funzionale alla promozione dell'acquisizione della cassetta degli attrezzi concettuali e metodologici.²⁰ Gli attrezzi concettuali e metodologici, invece, possono scaturire in modo prevalente soltanto dall'uso razionale del pensiero e della comunicazione, a prescindere dalle "conoscenze filosofiche". Le competenze filosofiche, per lo più, allorché la ragione viene applicata in modo corretto alla risoluzione dei problemi, scaturirebbero dall'*interiorità*. Si tratterebbe sostanzialmente di apprendere a gestire un *software* (logica+ argomentazione) che valorizzi l'*hardware* della nostra mente.

Ancor prima che valutare più approfonditamente il merito, si possono fare osservazioni sul percorso e sul metodo seguito per giungere a queste conclusioni. Non si capisce per quale motivo si identifichi il *metodo tradizionale* di insegnamento con quello che valorizza solo l'apprendimento mnemonico delle conoscenze e della filosofia della tradizione. Quale metodo dobbiamo intendere come *tradizionale*? Negli ultimi decenni sono stati elaborati tanti modelli curriculari e didattici, che valorizzano la dimensione diacronica, opportunamente selezionata secondo rappresentatività storico-critica, epistemologica e metodologica, al fine di consentire la promozione di abilità, capacità, competenze, utili a costruire conoscenza filosofica. Nella ricerca in didattica della filosofia vi è stata una generale condivisione riguardo ad alcuni punti fermi, che, mediamente, attraverso una pluralità di metodologie diverse, sono stati applicati dai docenti di filosofia nella prassi quotidiana e rispettati dalla migliore manualistica. La generale condivisione riguarda la visione dell'insegnamento-apprendimento come costruzione attiva e partecipata di esperienze filosofiche; la convinzione che si insegni e si apprenda non solo contenuti come nozioni, ma conoscenze e competenze attraverso cui apprendere forme e modi di filosofare in proprio, valorizzando la ricchezza e la pluralità delle filosofie del patrimonio storico-critico della tradizione. Presso molti docenti la convinzione generale è ancora oggi che la filosofia non sia un insieme di contenuti che si debbano imparare, ma che sia una pratica di ricerca, un'attività, qualcosa che si debba *fare* e l'insegnamento-apprendimento della filosofia sia una «educazione alla ricerca, cioè acquisizione, dialogando con gli autori, di un 'abito' di riflessione e di una capacità di ragionare sui problemi, di scegliere soluzioni di senso e di valore per orientare l'azione personale e sociale, in una prospettiva di continuità tra presente e la tradizione. A tal fine alcuni hanno sottolineato l'importanza di insegnare la filosofia attraverso i metodi di ricerca che i filosofi

¹⁹ Questa interpretazione potrebbe trovare punti di sostegno in alcune affermazioni presenti nel testo, come la seguente, su cui si sofferma A. Caputo, *Gli Orientamenti del Miur per l'apprendimento della filosofia (2017) e la proposta di un Sillabo delle competenze (allegato B)*, in questo numero in cui si fa riferimento alla universalità degli atteggiamenti di razionalità comprensione., cit., p.16. Cfr. anche A. Caputo, *Un insegnamento filosofico per competenze e competente? La Didattica della filosofia e l'Università. Alcune proposte*, in "Logoi.ph", III, 8, 2017, pp. 224-238 <http://logoi.ph/edizioni/numero-iii-8-2017/teaching-philosophy-didattica-numero-iii-8-2017/high-school-scuola-superiore/un-insegnamento-filosofico-per-competenze-e-competente-la-didattica-della-filosofia-e-luniversita-alcune-proposte.html>.

²⁰ È il caso di sottolineare a proposito che le *Indicazioni nazionali del 2010* costituiscono un compromesso tra vari modelli di insegnamento della filosofia (tra dimensione storica, teoretica e formativa, tra le conoscenze necessarie e le competenze da conseguire, tra enciclopedismo e possibilità di scelta di parte dei curricula, ecc.), e consente la pratica di plurali modelli e metodologie di insegnamento. Tuttavia rimane un approccio storico preponderante ma non più enciclopedico e totalizzante, dal momento che si riconosce che è fondamentale tenere presente nell'insegnamento la dimensione problematica e argomentativa. Per quanto riguarda la scelta dei contenuti dopo decenni di discussioni tra dimensione storica e dimensione problematica, la strategia di soluzione vincente è stata quella di indicare una base di contenuti obbligatori, seppure articolati in modo abbastanza ampio, e una proposta di diversi percorsi (tra temi, problemi, autori, testi ecc.) tra i quali poter scegliere. Era una delle linee direttrici sviluppate dalla didattica della filosofia degli anni '90 del secolo scorso dopo la pubblicazione dei "Programmi Brocca". Nelle Indicazioni è stata riconosciuta una relativa autonomia dell'insegnante a proposito della scelta sia dei contenuti e dei problemi, sia delle modalità di svolgimento, e delle letture ecc.

hanno adoperato nelle loro indagini. Altri hanno messo al centro la dimensione laboratoriale.²¹ Ancora altri hanno proposto di arricchire e ampliare la stessa natura dell'esperienza di filosofia e di pensiero, aprendo ad altri 'territori di confine', ad altri linguaggi, specialmente quelli legati alla sensibilità e all'immaginazione, alle forme d'arte, valorizzando la loro forza euristica nella ricerca filosofica e l'attitudine delle nuove generazioni a pensare e a conoscere attraverso la dimensione estetica.²² Altri hanno insistito sulla centralità delle competenze logico-argomentative nella promozione di apprendimenti della filosofia,²³ strettamente connesse a quelle di cittadinanza; altri hanno mirato alla promozione di capacità di 'negoiazione concettuale',²⁴ di "pensare per concetti" e di risolvere problemi con una conduzione razionale del pensiero.²⁵ L'appello al testo e all'incontro con gli autori, a con filosofare, ha consentito in didattica della filosofia di attivare un processo di superamento dell'insegnamento storicistico, enciclopedico e nozionistico-dossografico e della passività dello studente, di coinvolgimento degli studenti in un apprendimento esperienziale, tendente all'apprendimento di conoscenze e competenze del praticare la filosofia. A quali modelli di tradizionali d'insegnamento gli autori si riferiscono? A quelli di Gentile, a quello degli anni cinquanta e sessanta, a quelli degli anni '90 e del duemila? Non è facile rispondere alla domanda perché non vi è alcun riferimento specifico al passato della didattica della filosofia, ma solo affermazioni schematiche e generiche. Siamo autorizzati a pensare che con la dizione "metodo tradizionale di insegnamento" possa essere definito *qualunque altro metodo alternativo* rispetto a quello fondato sulla promozione del *critical thinking*, del ragionare argomentato proposto dal documento. Ma le cose stanno proprio così nella totalità dei casi? Sono decenni che in didattica della filosofia si fa ricerca e sperimentazione per promuovere attraverso *esperienze di filosofia in classe*, l'apprendimento dell'esercizio della pratica di ricerca chiamata filosofia, cioè l'insieme di conoscenze, abilità capacità e competenze per filosofare in proprio. Solo che questi obiettivi nel recente passato si sono sempre ritenuti raggiungibili soltanto attraverso il rapporto con i contenuti, che contengono una grande varietà sia di mondi senso e di valore, sia di modi diversi di costruire conoscenza filosofica, metodi e modelli di razionalità. A proposito il documento mi sembra proporre una lettura del passato e del presente della didattica della filosofia non veritiero, che ci fa tornare immotivatamente indietro di quaranta anni.

²¹ Cfr. M. Trombino, *Elementi di didattica empirica di filosofia*, Calderini, Bologna 2000; E. Ruffaldi, M. Trombino, *L'officina del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia. Manuale-Laboratorio didattico per le scuole superiori e per le scuole di specializzazione universitaria*, LED Milano 2004; F.C. Manara, *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofare. Appunti per una nuova didattica della filosofia*, Lampi di Stampa, Milano 2004; ID. (A cura), *Tra cattedra ed esistenza. Comunicazione e insegnamento della filosofia tra Kant e Gentile*, Lampi di Stampa, Milano 2004.

²² Tra i primi interventi che auspicavano mutamenti nella didattica della filosofia in questo senso cfr. M. De Pasquale, *Gioco estetico e gioco filosofico nell'esperienza di filosofia in classe*, in F. De Natale (a cura), *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo ed. Bari 2003, pp.115-178; ID., *Sentire, immaginare, pensare, ragionare*, "Bollettino Sfi", n.90, pp.39-51; ID. *Platone e la scrittura: la filosofia come ricerca scritta nell'anima. Riflessioni didattiche*, in AV. *La scrittura filosofica, M.P.I., Dir. classica, Quaderni*, 12/3 Ferrara Roma 2000, pp.183-200. Per un recentissimo dibattito cfr. gli interventi di Bencivenga, De Natale, Caputo, Nancy, Watkin, Savage, Brandt, Rhobeck, Gaiani, *et alii*, In "Logoi.Ph", n.1/2015- www.logoi.ph, Bari 2015, Rivista telematica a cura di A. Caputo,). Di A. Caputo cfr. anche: *L'arte nonostante tutto*, ed. CVS, Roma 2012.

²³ Rivista telematica a cura di A. Caputo. Di A. Caputo cfr. anche: *L'arte nonostante tutto*, ed. CVS, Roma 2012.

²⁴ Cfr. E. Berti, *Le vie della ragione*, il Mulino, Bologna 1987; ID, *Come argomentano gli ermeneutici*, in G. Vattimo, (a cura) *Filosofia '91*, Laterza, Roma-Bari, pp.13-31; *L'argomentazione filosofica nell'insegnamento della filosofia*, in C. Tugnoti (a cura) *La filosofia nella scuola. Tradizione prospettive di riforma*, Franco Angeli Milano 2001, pp.163-192; M. Santi, *Ragionare con il discorso, Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006; E. Ruffaldi, *Insegnare filosofia, La nuova Italia, Firenze 1999*; ID, *Alla ricerca di nuovi modelli nella didattica della filosofia*, in F. De Natale, *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo, Bari 2003, pp.83-104. G. Boniolo, P. Vidali, *Strumenti per ragionare*, Bruno Mondadori, Milano 2002. P. Vidali, *Insegnare la filosofia come argomentazione*, in www.argomentare.it 2009.

²⁵ A proposito cfr. R. Casati, *Prima lezione di filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2011, pp.3-9.

²⁶ D. Antiseri *Come si ragiona in filosofia*, La Scuola ed. Brescia 2011.

3. La sostanziale ambiguità delle nuove proposte didattiche e metodologiche

Il documento si propone di “focalizzare l’attenzione su alcune metodologie e pratiche, in grado di prospettare il proposto rinnovamento della didattica della filosofia”,²⁶ operando nel senso dell’“ampliamento” di quanto proposto dalle Indicazioni. Gli autori intendono “contribuire a definire un rinnovato contesto metodologico, nell’ottica di ampliare l’orizzonte della dimensione storico-diacronica e dell’approccio per temi e problemi già previsti dal decreto, a nuove prospettive di studio e di pratica dell’insegnamento/apprendimento della filosofia, proprio per rispondere al dettato normativo di revisione.”²⁷ Gli autori dichiarano di operare nel senso della continuità, dal momento che *interpretano* le *Indicazioni nazionali* non come semplici “programmi” ma come “bussole” orientative per poter elaborare nuovi modi di produrre conoscenza filosofica insieme con gli studenti nelle classi.²⁸

Cosa implica questa affermazione nella definizione del rapporto tra competenze e conoscenze? Nel documento questo tema decisivo non è mai posto e discusso come problema. S’intende solo con chiarezza l’affermazione che i contenuti, cui le Indicazioni affidavano un rilievo centrale, non andranno più intesi come “rigidi blocchi”, ma come “nodi costitutivi” della tradizione da cui far emergere “i fattori funzionali alla promozione dell’apprendimento di competenze di tipo logico-argomentativo, critico. Contraddittoriamente nel primo paragrafo si afferma, con fedeltà al compito posto dalle Indicazioni, di operare una “raccordo” tra le “conoscenze specifiche” e le “pertinenti competenze”, mentre in seguito questo legame si fa molto lieve sino a sparire. Quali sarebbero le conoscenze e le competenze specifiche di un curriculum di filosofia nella scuola secondaria, tali da essere rappresentative della essenziale peculiarità della disciplina e della tradizione? La risposta a questa domanda fondamentale non c’è.

Nelle Indicazioni Nazionali del 2010 si sottolineava il principio della pluralità e della rappresentatività delle filosofie da insegnare, all’interno di un curriculum “flessibile” entro cui far scorrere il fare scuola quotidiano nella molteplicità delle situazioni e dei contesti, anche in base alle peculiari caratteristiche dei diversi percorsi liceali, che possono richiedere la focalizzazione di particolari temi o autori. Nelle *Indicazioni* non vi è una sola idea di filosofia da insegnare, ma si sottolinea la pluralità delle opzioni e delle forme di ricerca emerse nella tradizione. Si presuppone che la conoscenza di una pluralità di opzioni filosofiche sia la migliore garanzia per rappresentare adeguatamente la struttura epistemologica della disciplina, la peculiarità non solo dei suoi contenuti tipici ma dei suoi modi di fare ricerca, di mettere in movimento un pensiero critico e di condurre razionalmente il pensiero e di comunicare, dei suoi modi di validare i risultati della ricerca.²⁹ Di modi di costruire conoscenza in filosofia ne sono esistiti e ne esistono molti. Un fenomenologo avrebbe buona ragione quanto un filosofo analitico nel rivendicare come fondamentale anche l’insegnamento del modello fenomenologico di ricerca e di osservazione e di

²⁶ *Orientamenti* cit., p. 8.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Orientamenti* cit., par. 9.

²⁹ Nelle *Indicazioni* si legge infatti: «Al termine del percorso liceale lo studente è consapevole del significato della riflessione filosofica come modalità specifica e fondamentale della ragione umana che, in epoche diverse e in diverse tradizioni culturali, ripropone costantemente la domanda sulla conoscenza, sull’esistenza dell’uomo e sul senso dell’essere e dell’esistere». Si afferma che si apprende a filosofare «attraverso plurali modi e metodi di indagine e di conduzione della ricerca e di valutazione fondati sulla razionalità, sulla valutazione critica, sul confronto e sul dialogo tra presente e passato, sulla comunicazione». Per filosofare «lo studente padroneggia una pluralità di linguaggi caratterizzati da razionalità, nelle diverse accezioni con cui questo termine è utilizzato in filosofia, al fine di sviluppare flessibilità nel pensare, attraverso modelli e codici diversi, capacità di orientamento nel presente, consapevolezza della propria autonomia e responsabilità delle scelte; 2. Lo sviluppo di capacità di lettura e di interpretazione del presente, di elaborare interrogativi di senso e di valore, di definire problemi con rigore e di elaborare strategie per il loro esame, attraverso l’utilizzo di metodi e concetti filosofici; - La conoscenza almeno delle fondamentali posizioni filosofiche in relazione alla pluralità dei problemi trattati, al fine di acquisire capacità di riflettere criticamente sul reale, di attribuire senso e valore in modo ragionato, di confrontare plurali prospettive di ricerca e di scegliere con autonomia e responsabilità; - Capacità di riflessione sui saperi sia dell’area umanistica sia dell’area scientifica, al fine di trasformare la molteplicità dei saperi in un sapere unitario personale, ricco di senso, di motivazioni e fini».

problematizzazione del reale, del proprio modello di razionalità per risolvere i problemi. Il filosofo ermeneuta, potrebbe avanzare gli stessi diritti legittimi. E potremmo continuare. Secondo quali criteri scegliamo un solo modo di fare filosofia e lo imponiamo a tutti?

Gli autori, per validare il rapporto di continuità con le Indicazioni, precisano che non intendono limitare il contributo formativo della filosofia e del suo studio al solo sviluppo di abilità logiche e retoriche né ridurre il ruolo della ricostruzione storica del pensiero filosofico, la specificità dello statuto epistemologico della filosofia o la complessità delle conoscenze e idee filosofiche. Intendono solo ridare centralità alla formazione di competenze, troppo trascurate nel passato e nel presente dell'insegnamento, legate alla capacità di ragionare secondo logica e argomentazioni, per consentire ai giovani di governare adeguatamente scelte, azioni ed emozioni, di valutare le conseguenze delle proprie scelte, di affrontare adeguatamente situazioni problematiche.

4. Definire le competenze: si può prescindere dalle conoscenze specifiche?

La centralità data dal documento alla promozione di competenze nell'insegnamento della filosofia è del tutto condivisibile. Non mi sembra accettabile né utile un rifiuto aprioristico dello stesso concetto di competenza, come se fosse in se stesso già subalterno al modello di sviluppo economico neo liberistico nella società della conoscenza. Il fatto che il concetto sia nato nell'ambito del lavoro e dell'impresa, non autorizza a pensare che il suo stesso uso debba riprodurre il senso e il valore che ha assunto all'interno del mondo in cui è nato. Il nucleo semantico del concetto può essere utilizzato anche in altri campi, subendo una torsione, per definire in generale un modo di agire in cui si mette in pratica un sapere appreso, fatto di contenuti e di modi consapevoli di utilizzarli. La competenza si sviluppa integrando in situazioni reali o virtuali conoscenze, abilità e capacità orientate dall'esercizio di intenzionalità specifiche, in un processo abbastanza graduale e prolungato nel tempo. Non c'è alcun dubbio che il concetto di competenza sia molto potente e utile nell'insegnamento-apprendimento della filosofia; tiene insieme le conoscenze specifiche e il modo di usarle. Il giovane che studia filosofia deve sapere cosa farsene del sapere specifico che ha appreso, saper filosofare per costruire nuova conoscenza, per rispondere alle domande di senso e di valore nell'ambito dell'esistenza individuale e nei vari contesti di vita, di lavoro, di relazione, nella società civile, in cui è inserito.

Se si vuole promuovere apprendimento di competenze certamente non è possibile insegnare la filosofia come un insieme di nozioni da trasmettere, come ricezione passiva del mero risultato della ricerca dei filosofi, anche perché non vi è una filosofia come sapere concluso e definitivo. Né, tuttavia, nello studiare la filosofia lo studente apprende soltanto *un patrimonio di "idee" a cui aggiungere la logica e l'argomentazione*. L'idea che condivido è che si apprenda una *pratica di ricerca sulle questioni di senso, di valore e di verità riguardanti l'esistenza e la coesistenza umana*, che nella tradizione si è definita filosofica e che si è realizzata in una *pluralità di forme*. Il far filosofia ha anche una sua dimensione pratica, nella misura in cui essa instaura, indirettamente, un rapporto con il mondo dell'azione, o si innesta dentro le mille piste del suo realizzarsi. Una pratica si caratterizza come un insieme di atteggiamenti, di intenzionalità, di approcci cognitivi caratterizzati da una conduzione razionale del pensiero che si riferiscono ad oggetti specifici di conoscenza, problemi filosofici, a metodi e tecniche, regole, principi, che servono ad orientare un'attività specifica. Tra le competenze necessarie ve ne sono *alcune specifiche*, quasi esclusive, che non vengono usate al di fuori del filosofare. Altre che, pur essendo utili e indispensabili per filosofare, non sono esclusive del filosofare ma possono essere *comuni con altri ambiti di indagine e modi di costruire sapere*. Se vogliamo che i giovani apprendano una pratica filosofica di ricerca, dobbiamo rispondere alla domanda: come si fa filosofia? quali le intenzionalità e gli atteggiamenti che orientano il desiderio di conoscenza, intorno a quali aspetti delle cose e dei fatti, attraverso quali domande e metodi di ricerca; quali sono i suoi peculiari modi di conduzione razionale del pensiero e della ricerca, i suoi modi di validazione delle conclusioni, attraverso quali modi comunica e si confronta con gli altri nell'elaborazione di risposte

ai problemi? Tenuto conto che nella tradizione sono state elaborate molteplici modi di fare ricerca, cosa uno studente deve apprendere per filosofare in proprio?

In questo contesto si sviluppa un processo sensato di definizione delle competenze disciplinari, che si muove dalla peculiarità della disciplina.³⁰ Non si può seguire una direzione inversa, cioè partire dai bisogni formativi e discernere all'interno di un campo disciplinare ciò che può essere utile per rispondervi adeguatamente. In questo modo si degrada la ricchezza disciplinare a materiale strumentale e funzionale, se ne deformano i confini e le configurazioni identitarie, si indeboliscono le potenzialità formative inerenti alla loro specificità.³¹ Il documento non sembra seguire questa direzione. Esso, invece, presenta una serie di elenchi di eventuali competenze, che non sono dedotte *esplicitamente* e coerentemente da un'idea o da più idee di filosofia; né vi è una distinzione tra competenze specifiche filosofiche e competenze comuni ad altre discipline e trasversali. Non si capisce quale sia il criterio per selezionare e tenere insieme tutte le competenze descritte. La mancata problematizzazione della definizione delle competenze è casuale o intenzionale? Non si vuole tracciare esplicitamente e strutturalmente un nesso tra competenze filosofiche e le idee di filosofia perché si pensa che esista un modo universale di filosofare che scaturisca da un modo universale di usare la ragione? Anche là dove (nel cap.VI) si definisce una forma più ampia e plurale di filosofia e di filosofare (in cui si valorizza la specificità filosofica della interrogazione costante e permanente su questioni esistenziali ed etiche, di senso, di valore, sul senso degli altri saperi), ci si limita poi a fare cenno alla necessità di promuovere l'apprendimento di capacità e abilità per l'esercizio di una "ragione morale" e di una "ragione critica": entrambe si avvarrebbero dello sviluppo di capacità logico-argomentative, analitiche, comunicative. L'ambiguità del documento sul rapporto tra la filosofia della tradizione e il filosofare aumenta se si esamina il capitolo dedicato al syllabo delle competenze³² e poi al CLIL.³³ Il *Critical Thinking*, nei curricula internazionali che più sono adoperati in Europa, non è considerato necessariamente un insegnamento filosofico, quanto la base di tutto il curriculum. Bernardi sottolinea il fatto che gli estensori del documento, in mancanza di un curriculum specificamente filosofico, per definire competenze certificabili, sono andati a riprendere la disciplina che si chiama *Global Perspectives, il cui programma* non corrisponde a quello di filosofia, ma, anche qui, all'acquisizione di competenze ed abilità per poter discutere e presentare idee una serie di problemi di portata globale.³⁴ Bernardi, nell'articolo citato, correttamente nota che uno sforzo di internalizzazione della didattica della filosofia italiana potrebbe cercare di usare il CLIL come

³⁰ Un esempio a proposito di definizione di competenze filosofiche specifiche, è quello elaborato da Johannes Rohbeck, in particolare Peggy H. Breitenstein - Johannes Rohbeck (Hrsg.), *Philosophie - Geschichte, Disziplinen, Kompetenzen*, Frankfurt a. M., Metzler Verlag, 2011. Rohbeck trae le competenze dalle diverse tradizioni filosofiche e dai diversi autori. Forse il limite della proposta è quello di proporre l'apprendimento di vari "metodi e procedure del filosofare" riferiti a grandi tradizioni o autori, sganciandoli poi dall'approccio ad una dimensione diacronica nell'esperienza scolastica. A proposito dell'idea di didattica della filosofia di Rohbeck. Cfr. anche *Trasformazioni didattiche*, in "Logoi", I, 1, 2015, pp. 147-60. In italiano, cfr. anche J. Rohbeck, *Il problema della mediazione nell'insegnamento della filosofia*, in "Paradigmi", 1986, IV, 11, maggio-agosto; Id., *Imparare a filosofare. La metodica dell'insegnamento della filosofia*, in "Paradigmi", 1990, VII, 23, maggio-agosto. Sulla proposta di Rohbeck, cfr. A. Caputo, *La sfida didattica di J. Rohbeck. È possibile sviluppare le competenze filosofiche a partire dalle conoscenze filosofiche?*, "Logoi" (www.logoi.ph), Mimesis, I, 3, 2015, pp. 259-63. Sul tema delle competenze filosofiche cfr. il contributo di A. Caputo in questo numero.

³¹ È la via seguita invece dal documento e dal suo allegato "B", Come fa notare A. Caputo nel suo saggio in questo numero nelle tabelle proposte nell'allegato "non c'è nessuna colonna per le 'conoscenze', che di fatto vengono 'ri-dotte' (con cambio significativo di nome) ad 'elementi culturali funzionali'. Le conoscenze sono a servizio delle competenze; e vengono paradossalmente solo secondariamente collegate alle competenze attese". A. Caputo, *Gli Orientamenti del Miur per l'apprendimento della filosofia (2017) e la proposta di un Syllabo delle competenze* (allegato B), *infra*, p.10.

³² Si rinvia al contributo di A. Caputo, precedentemente citato.

³³ Si rinvia al contributo di V. Bernardi, presente in questo numero di CF. Cfr. V. Bernardi, *Insegnamento della filosofia e nuovi Orientamenti: alcune considerazioni sul CLIL, sul modello di filosofia proposto e sulla prova scritta*, in questo numero.

³⁴ *Ivi*.

un'occasione, sia per quanto riguarda i contenuti sia per quanto riguarda le competenze, di confronti con curricoli e con modi di "filosofare" che siano differenti da quelli della tradizione di studi italiana che, tuttavia, non va assolutamente ignorata.

5. Le competenze scaturiscono dall'interiore esigenza di pensare?

Nel documento vi è un esplicito rifiuto di definire le competenze "attraverso nozioni e valori calati dall'alto da parte della scuola o della società" perché si pensa che esse possano scaturire dalla "esigenza interiore di pensare, di esercitare spontaneamente e autonomamente un pensiero razionale e critico". Ma, non è forse ingenuo pensare che una simile definizione dell'origine della competenza sia neutra e/o naturale? È essa stessa comprensibile solo all'interno di una visione del pensare filosofico, di un'idea del far filosofia, che, nel documento, sembrano identificarsi con un naturale "dominio cognitivo privilegiato di riflessione e di azione, di teoria e pratica". In realtà, appunto, gli elenchi di competenze vengono dedotti dall'idea di filosofia che hanno in testa gli estensori degli Orientamenti e, in parte, tratti dai documenti europei sulle finalità formative nella società della conoscenza. Quando si va ad esplicitare le finalità generali dell'insegnamento della filosofia e implicitamente si fa trasparire un'idea di filosofia, tutto si riduce nuovamente ad una definizione sinceramente limitante: "esercitare autonomamente e razionalmente il pensiero, in quanto dominio cognitivo privilegiato di riflessione e azione, di teoria e pratica". Sembra quasi di trovarsi di fronte ad un'accezione cartesiana della ragione che trae da se stessa i contenuti evidenti, che tout-court sia di per sé garante di verità e capace di attribuire senso e valore. Anche se non si capisce bene sulla base di quali criteri questo debba avvenire. Si presuppone, naturalmente, che il contenuto dell'attività razionale scaturisca dallo stesso funzionamento interno della ragione e costituisca un buon viatico per giungere a qualunque soluzione di problemi e a creare di per sé contenuti di senso e di valore di per sé. Da dove, nell'interno di sé, il soggetto che filosofa prende il contenuto del pensiero, le idee sul senso, sul valore e sulla verità delle cose? Il complesso materiale che costituisce la referenza del concetto e del ragionare, proviene dall'universo di senso aperto dalla profondità delle domande filosofiche. L'attività del pensiero è complessa ed è connessa con una molteplicità di ambiti, cognitivi ed affettivi, sensoriali, immaginativi e creativi, provenienti dal mondo della vita e delle relazioni, dal "sentire", dalla memoria, dai sogni, dall'esperienza estetica. La ricerca filosofica va intesa nella globalità del processo e nell'unità delle sue componenti (la posizione-definizione di un problema, la rappresentazione dell'ambito del compito e dello spazio di un problema, la formulazione di ipotesi di soluzione, la ricerca di risposte, il confronto con risposte differenti, i processi di costruzione strutturata e di convalida delle tesi prescelte, la valutazione e la rielaborazione personale). Una opzione di senso e di valore, un giudizio di verità sono il frutto della combinazione di tutti questi momenti. Ugualmente i concetti, le teorie e la stessa ragione svolgono un ruolo di "riduttori di complessità", sono capaci di costringere il materiale di varia provenienza, anche dal mondo delle sensazioni, percezioni, dall'immaginazione,³⁵ nelle strettoie del logos, del discorso logico e argomentato, rendendolo così fallibile, disponibile alla critica, alla ricerca di traguardi condivisi intersoggettivamente. Anche l'arte sospende e mette in discussione i nostri consueti rapporti col mondo e con noi stessi, le abitudini dell'ovvietà quotidiana e ci consente vie di esilio e di immaginazione di altri mondi possibili, che in altre forme di pensiero e in altri

³⁵ A proposito cfr. "Logoi.Ph", Rivista telematica a cura di A. Caputo, in www.logoi.ph, Bari 2015, n.1; l'intero numero della rivista è dedicato a questioni attinenti al tema. M. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna 2009; ID, *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile*, Mimesis, Milano 2012. Cfr. anche R. Esposito, *Immunitas. Protezione e negazione della vita*, Einaudi, Torino 2002; ID., *Bios, biopolitica e filosofia*, Einaudi, Torino 2004; ID: *Terza persona. Politica della vita e filosofia dell'impersonale*, Einaudi, Torino 2007; ID. *Pensiero vivente. Origini e attualità della filosofia italiana*, Einaudi, Torino 2010; ID, *Le persone e le cose*, Einaudi, Torino 2014. U. Curi, *Passione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2013. Frolla, *Pensare per figure*, Fazi, Roma 2005; ID., *Dall'esilio. La creazione artistica come testimonianza*, Feltrinelli, Milano 2004. mi permetto di rinviare anche a M. De Pasquale, *La ragione patetica dei filosofi. Emozioni e ricerca in filosofia*, in L. Di Battista (a cura) *Emozioni infettive. Saggi storico-filosofici sul contagio emozionale*, Mimesis ed. Milano 2015, pp.75-101.

linguaggi non sono possibili.³⁶ Già oggi la situazione del rapporto tra diversi linguaggi nello svolgere l'attività del pensare è di grande cambiamento. In un futuro non molto lontano si potranno moltiplicare le condizioni di azione reciproca tra linguaggi che usano i "percetti" e i linguaggi che usano i concetti, per dirla con Deleuze,³⁷ in modo tale da rendere possibile l'osmosi tra lo stesso paradigma simbolico ricostruttivo e quello percettivo motorio e viceversa. La cooperazione tra le due dimensioni, ciascuna con le rispettive insostituibili peculiarità, contribuisce sia alla problematizzazione delle questioni filosofiche sia all'elaborazione finale di un *giudizio* che conduca alla soluzione dei problemi e alla verità.³⁸ Non si tratta di pensare in immagini, in musica, in letteratura, in poesia, ecc., ma di pensare filosoficamente dialogando con le immagini, con la musica, con la letteratura, con la poesia.³⁹ Il pensiero e la ragione attraverso queste procedure giungono a creare senso e idee. Le percezioni, le emozioni, le immagini, i sentimenti sono indispensabili per calare la ragione nel vissuto dei singoli mondi di vita, nella concretezza del *pathos* che anima le singole esistenze. Altrimenti un'astratta razionalità rischia di produrre un'emorragia di vitalità e di rendere l'individuo a un soggetto cartesiano freddo, idealizzato e sublimato, in continua fuga dalla realtà.⁴⁰ Il soggetto che filosofa è un singolo individuo "incarnato",⁴¹ immerso nella vita sociale, etica e politica della comunità di appartenenza.⁴² Una ragione senza mondo di senso con cui confrontarsi è vuota astrazione, software senza dati, attività senza contenuto. Il concetto non nasce da meri processi formali di inferenza e da dimostrazioni formalmente corrette; esso al di fuori della teoria che gli affida una specifica qualità, dell'insieme filosofico cui si riferisce, non ha alcuna valenza filosofica specifica. Ogni termine filosofico contiene tantissime cicatrici (Adorno) che hanno caratterizzato la sua storia. Il campo concettuale di una dottrina è formato dalla integrazione della terminologia in una unità sistematica.⁴³ A meno che non condividiamo teorie che affidano una valenza quasi metafisica al concetto e alla creazione di concetti.

Per questi motivi fondamentali, per insegnare e apprendere modi di costruire conoscenza filosofica, occorre che i nuclei fondamentali di una disciplina, gli aspetti strutturali (Bruner e Schwab), semantici e sintattici presenti nella tradizione (cioè contenuti e strutture, concetti e teorie, metodi di ricerca e modelli di razionalità, attendibili e validi, percorsi di convalida) siano appresi nella loro interrelazione reciproca nell'esperienza scolastica.

³⁶ Cfr. F. Rella, *Dall'esilio. La creazione artistica come testimonianza*, Feltrinelli, Milano 2004, p.55.

³⁷ G. Deleuze, F. Guattari, *Che cos'è la filosofia*, Einaudi, Torino 1996 (1991), pp.135-165.

³⁸ M. De Pasquale, *Le sfide della didattica e i destini della filosofia* in "Comunicazione Filosofica", n.35/2015, pp.18-25. In particolare pp.20 ss. A proposito cfr. P. Montani *Tecnologie della sensibilità. Estetica e immaginazione interattiva*, Raffaello Cortina editore, Milano 2014.

³⁹ E. Bencivenga, *La filosofia in gioco*, cit., lvi, p.21. Cfr. sul tema ID., *Tra la terra e la luna. Il gioco filosofico-letterario. Intervista a cura di A. Caputo*, in "Logoi", n.1,2015, soprattutto pp.85 segg.; J.L. Nancy, *L'arte singolare plurale. Intervista a cura di M. Casolaro, L. Romano*, in "Logoi", N.1, cit., pp.15-22.

⁴⁰ La produzione di ricerca a proposito è immensa. Farò riferimento soprattutto a due tra i filosofi più rappresentativi del dibattito in corso: M. Nussbaum e Roberto Esposito. cfr. M. Nussbaum, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Il Mulino, Bologna 2004; Id., *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna 2009; Id., *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*, Carocci, Roma 2005; Id., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino (2011); Id., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2012; Id., Id. *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile*, Mimesis, Milano 2012. Id., *Giustizia e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna 2013; Id. *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2013. *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia*, Il Mulino, Bologna 2014. R. Esposito, *Divenire della ragione moderna. Cartesio, Spinoza, Vico*, Liguori, Napoli 1981; Id. *Immunitas. Protezione e negazione della vita*, Einaudi, Torino 2002; Id., *Bios. Biopolitica e filosofia*, Einaudi, Torino 2004; Id., *Comunità e biolitica. Mimesis*; Id., *Termini della politica. Comunità, immunità, biopolitica*, Mimesis, Milano 2008; Id., *Terza persona. Politica della vita e filosofia dell'impersonale*, Einaudi, Torino 2007; Id. *Pensiero vivente. Origini e attualità della filosofia italiana*, Einaudi, Torino 2010; Id., *Le Persone e le cose*, Einaudi, Torino 2014.

⁴¹ Cfr. P. Ricoeur Id. *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaka Book, 1977, pp. 25 ssgg.; Id., *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Jaka Book, Milano 1989, p. 44.

⁴² R. Esposito, *Terza persona*, cit., p.39.

⁴³ F. Cossutta, *Elementi per la lettura dei testi filosofici*, cit. p.70.

6. L'educazione alla libertà, al pensiero critico e la pluralità dei modelli di filosofia

Mi sembra opportuna anche una riflessione sul rapporto tra insegnamento e promozione dell'autonomia e della libertà di pensiero, che nel documento sono dichiarate finalità principali dell'insegnamento della filosofia. Cosa è più efficace per educare alla libertà: l'insegnamento di un solo modo o di plurali modi di filosofare? Pensare a partire dal vuoto di senso o partire da plurali opzioni con cui confrontarsi? Piuttosto che la *reductio ad unum* del modello di razionalità filosofica, vicino a quello analitico-pragmatico, operato dagli autori del documento, mi sembra si possa dire, invece, che il confronto con una pluralità di opzioni di senso e di valore, di modelli di razionalità e di critica, educa e forma alla libertà, promuove capacità di scelte responsabili e autonome, ponderate sulla base di comparazione tra diverse visioni del mondo, diversi criteri di valutazione, differenti principi etici e politici. Poiché la filosofia non può contare su un contenuto definitivamente compiuto, per sistematicità e per accumulazione storica, come invece può fare una disciplina scientifica, e, spesso non vi è neanche mutuo riconoscimento nella comunità dei ricercatori su quello che s'intende per filosofia stessa, occorre necessariamente riferire, in qualche modo, un modello di insegnamento a una molteplicità e a una varietà di modelli e di opzioni storicamente definite.⁴⁴

Chi studia filosofia ha senza alcun dubbio il diritto a pensare con la propria testa, sulla base del principio kantiano che s'impara non la filosofia ma a filosofare, non solo pensieri pensati ma a pensare.⁴⁵ Ma, pensare filosoficamente con autonomia presuppone la padronanza di competenze e capacità che si apprendono attraverso un lungo percorso; non possiamo considerarlo un dato spontaneo di partenza. È difficile che una testa possa essere *interamente propria*, priva di condizionamenti, di fonti di conoscenza, di materiali già disponibili e provenienti originariamente dall'esterno di se stessi.⁴⁶ Ma, come ricordava Hegel a proposito dei romantici, non si impara a nuotare senza tuffarsi in mare, non vi è creatività che possa fondarsi su una ispirazione personale e sul vuoto. Cosa costituisce il mare? Il mare della filosofia è costituito dai problemi da cui nascono le domande, dalla grande quantità di teorie, concetti, opinioni, testi, discorsi filosofici della tradizione, che costituiscono però, kantianamente, solo pre-filosofia per l'esercizio di una pratica filosofica, solo cultura per l'attività della ricerca. La discriminante per rendere accettabile l'incontro con una pratica di ricerca e con la sua tradizione, nella molteplicità di modi in cui questo può avvenire, per estensione e per profondità, è che nell'insegnamento si realizzino esperienze di filosofia, in cui sia possibile frequentare l'orizzonte sorgivo, la soglia da cui nasce la ricerca filosofica e il suo modo di dispiegarsi. Cosa che si può fare, almeno inizialmente, nel confronto con le filosofie già create. Una testa isolata rimane vuota. Non si può imparare a *filosofare senza contenuto e senza il confronto con gli altri*.

Non ho alcuna intenzione di esaltare lo storicismo enciclopedico e dossografico. La selezione dei contenuti è un problema culturale e didattico tante volte discusso. Senza entrare nel dettaglio, possiamo dire che i contenuti debbano essere scelti in modo che siano rappresentativi dei diversi modi in cui si può filosofare e della pluralità dei risultati della ricerca. Naturalmente si deve tener conto della specificità degli indirizzi e dei gradi delle scuole cui l'insegnamento è destinato per scegliere i temi, gli autori, le tradizioni e i modelli di filosofia da insegnare. Nella prospettiva di una "filosofia per tutti", da insegnare anche negli istituti non liceali, si possono progettare curricula differenti, tenendo conto della specificità degli indirizzi, del background degli studenti e del numero ridotto di ore di insegnamento. Si possono progettare curricula molto più snelli, in cui i contenuti siano articolati intorno a temi e problemi, anche curvati rispetto alla specificità degli indirizzi e alle esigenze dell'attualità, ma è bene che siano pensati secondo gli stessi criteri e principi che ispirano l'insegnamento della disciplina in generale, con ovvie riduzioni e accorgimenti. L'importante è che anche gli studenti degli istituti non liceali o delle scuole

⁴⁴ L. Illetterati, *Introduzione*, in L. Illetterati (a cura) *Insegnare filosofia. Modelli e pratiche didattiche*, UTET, De Agostini, Novara 2007, pp. IX-XXVII, p. XIX.

⁴⁵ E. Berti, *Pensare con la propria testa?*, *ivi*, pp.5-19.

⁴⁶ *Ivi*, pp. 9-11.

secondarie di primo grado possano fare esperienze di filosofia, cioè approcciarsi a problemi specifici, esercitare intenzionalità e domande peculiari, usare metodi e modelli di razionalità differenti, anche se all'interno di orizzonti più definiti e limitati. È evidente che anche le affermazioni qui espresse costituiscono opinioni discutibili. Lo sono quanto quelle espresse nel capitolo secondo del documento del MIUR. Allora, non sarebbe bene nella formazione filosofica poter avere a disposizione ambedue i punti di vista, o anche altri punti di vista?

7. Alfine, quali sono le competenze filosofiche specifiche?

Nel documento le proposte sulle competenze sembrano inseguire le cosiddette esigenze formative poste dalla società della conoscenza e la filosofia sembra costituire un "serbatoio" in cui cercare ciò che serve. Questo spiega perché l'operazione di "ampliamento" progettato dagli autori procede nella forma *dell'accumulazione e della sovrapposizione di elenchi di competenze e di metodologie*, senza che vi sia un interno legame pertinente, logico e strutturale tra questi e le premesse teoriche sull'idea di filosofia alla base del curriculum di filosofia.

Gli *Orientamenti* propongono di declinare l'insegnamento e l'apprendimento della filosofia in chiave di pensiero critico, capacità argomentativa, ragionamento corretto. La didattica proposta consolida gli elementi cardinali delle competenze di cittadinanza, intende favorire una didattica integrata, l'interdisciplinarietà e la contaminazione tra discipline e pratiche conoscitive, l'utilizzazione più ampia della metodologia *Content Language Integrate Learning (CLIL) per potenziare le competenze linguistiche nella lingua inglese e nelle lingue dell'Unione Europea*. Le coordinate di riferimento definite nel documento chiariscono la convinzione di fondo dei componenti del gruppo. Le competenze esposte al punto 1.2 del documento, sono quelle riferite, secondo una presunta continuità ideale", dal contesto generale delle Indicazioni, in quanto sembrano più idonee "a promuovere un atteggiamento "razionale, creativo, progettuale e critico" che hanno in comune i conseguenti esiti formativi.⁴⁷

Si sottolinea la centralità nella formazione filosofica dell'obiettivo di "fornire solide competenze in campi quali la logica, strumento del corretto ragionare formale; la pratica dell'argomentazione e della negoziazione razionale, strumenti del ragionamento collaborativo e informale; la probabilità, intesa come strumento del corretto ragionare in situazioni di incertezza". Il percorso formativo dello studente mira alla costruzione attiva di competenze, orientamenti, capacità di scelta che contribuiscono al suo inserimento nel contesto sociale come cittadino responsabile e attivo.⁴⁸ Sono competenze che assumono anche un valore trasversale nella misura in cui consentono di affrontare poi consapevolmente anche le altre discipline scolastiche, avendo tutte a che fare – chi più chi meno, chi strutturalmente chi contenutisticamente – con ragionamenti logici, con argomentazioni aperte e con situazioni probabilistiche, di affrontare situazioni problematiche, in particolare quelle che richiedono il rispetto e la comprensione della diversità.⁴⁹ Dove vi sono posizioni da sostenere o da avversare, dove vi è dibattito ben fatto, dove vi sono

⁴⁷ *Orientamenti* cit., p. 8. Si fa riferimento a quegli esiti formativi riconducibili agli aspetti relativi alla conduzione razionale del pensiero e della comunicazione, alla metacognizione, alla formazione alla cittadinanza e alla coesione sociale inclusiva, e all'attenzione per gli altri ambiti disciplinari, umanistici e scientifici, conseguibili attraverso sia l'uno sia attraverso l'altro modello di insegnamento. Il ragionare logico e argomentato, che rende capaci di sostenere una propria tesi e di ascoltare, di interpretare criticamente le diverse forme di comunicazione, lo sviluppo del pensiero critico riflessivo, la comprensione dei diritti e dei doveri, *acquisizione della strumentazione adeguata per confrontare le diverse tradizioni culturali*. A questi esiti si aggiunge anche genericamente anche "la funzionalità della contestualizzazione storico-culturale di autori e temi".

⁴⁸ Ivi, p.15.

⁴⁹ A. Caputo classifica ed elenca con rigore analitico i campi di appartenenza delle competenze proposte nell'allegato B come promosse dall'insegnamento della filosofia e indispensabili per un'operazione di certificazione delle competenze. Non ci vuole molto a capire che molte di queste competenze non sono specificamente ed esclusivamente filosofiche. Rinvio a A. Caputo, *Per una rilettura ragionata dei recenti 'Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza'. Possibilità e criticità delle proposte*, cit., p.11. Anche nella tabella n.4, quando le conoscenze sono indicate, ma in modo assolutamente generico, non si vedono specificate competenze peculiarmente filosofiche. A proposito si rinvia anche a V. Bernardi, *Insegnamento della filosofia e nuovi Orientamenti: alcune considerazioni sul CLIL, sul modello di filosofia proposte sulla prova scritta*.

strutture di saperi più o meno consolidati, lì necessariamente vi è la filosofia. Gli autori si collegano agli esiti formativi previsti nelle Indicazioni Nazionali per tutti gli indirizzi liceali, quelli mirano a promuovere un atteggiamento “razionale, creativo, progettuale e critico” e hanno in comune alcuni esiti formativi.

Ad essere onesti, occorre ammettere che il documento sottolinea anche una reale debolezza esistente nella prassi dell’insegnamento, relativa alla promozione di competenze specifiche nella conduzione razionale del pensiero e della comunicazione. Spesso i docenti hanno trascurato l’insegnamento dell’esercizio di modi di ragionare e di argomentare con coerenza logica e con forza argomentativa, spesso hanno sorvolato sulla precisione nell’uso del lessico terminologico e concettuale. Ragionare filosoficamente implica anche l’uso di concetti, di inferenze logiche coerenti e non contraddittorie, di argomentazioni pertinenti e organiche. I docenti spesso hanno accettato che nello studio della filosofia gli studenti si limitassero ad una qualche sistematizzazione “narrativa” dei contenuti, limitandosi a valutare il possesso delle conoscenze. La didattica innovativa degli ultimi decenni ha cercato di colmare questa grave lacuna, che nella prassi didattica si presenta ancora molto ampia. È, quindi, assolutamente corretto porre al centro dell’innovazione didattica la questione dell’educazione al ragionare logico e argomentato. Tuttavia, occorre mantenere posizioni equilibrate. Di per sé le competenze argomentative (logiche-analitiche), le competenze attinenti alla discussione e risoluzione di problemi (*problem solving*), alla interpretazione e valutazione di testi in generale (ermeneutiche), alla capacità di controllo di validità del discorso, alla comunicazione razionale (logiche e linguistiche), alla capacità di cooperare con gli altri (cittadinanza), non sono esclusivamente filosofiche, ma comuni a diverse discipline dell’area umanistica e scientifica.⁵⁰ L’esercizio delle competenze promosse dall’insegnamento della filosofia, specifiche e comuni, nel momento in cui sono in grado di “illuminare” un campo peculiare di esperienza, consentono al giovane di “vedere” altre connessioni con altri campi di esperienza, fanno maturare tratti comuni e trasversali di competenza, trasferibili in molteplici e differenti contesti. Ma nel documento non sono chiaramente definite le competenze specifiche promosse in modo esclusivo dall’apprendimento della filosofia e del filosofare. In filosofia si possono tracciare alcuni ambiti specifici attinenti alla peculiarità delle competenze essenziali per la ricerca filosofica, al cui interno prevedere la possibilità di declinare una pluralità di forme entro cui esse si configurano nei singoli autori o in singole tradizioni.

Quali possono essere gli ambiti generali in cui individuare competenze specificamente filosofiche, tenendo conto che i filosofi hanno declinato le attività di ricerca filosofica in una pluralità di accezioni, di forme e di contenuto, concettuali e metodologiche? Abbozzo una rapida risposta.

- La prima caratteristica essenziale del filosofare è proprio *l’esercizio della intenzionalità filosofica, del domandare radicale e del desiderio di sapere, del provare meraviglia a proposito della verità, del senso e del valore delle esperienze dell’esistenza e della coesistenza umana*. Esercitando questo tipo di domande in filosofia è possibile definire problemi specifici (ontologici, gnoseologici, metafisici, esistenziali, religiosi, etici, politici, civili), problematizzare ogni certezza e ogni dato, mettere in discussione l’ovvio, relativizzare ogni punto di vista, esercitando anche il dubbio, il sospetto.

- Al fine di realizzare una ricerca attivata dalle domande radicali, *colui che filosofa ha a sua disposizione una pluralità di metodi di ricerca caratterizzati da razionalità* (analitico, dialogico, ermeneutico, fenomenologico, cc.), *dall’uso di concetti* (tanti e diversi a seconda delle teorie entro cui sono creati) e da una *varietà dei linguaggi del pensiero e della comunicazione*. L’esercizio di *plurali linguaggi*, consente di confrontarsi con una grande varietà di prospettive di senso e di ridurre la complessità, l’ambivalenza e la contraddittorietà secondo coerenza logica, solidità argomentativa, e di esporle al controllo di validità del discorso e della discussione con gli altri. All’interno del campo della ricerca razionale, vi è una grande varietà di metodi, di modelli di razionalità, di generi di scrittura e di discussione, un intreccio vario di codici e linguaggi. Le

⁵⁰ Per un’analisi approfondita sulle competenze si rinvia al contributo presente nel presente numero di A. Caputo, cit.

accezioni e le forme plurali del pensare e del ragionare filosofico rendono potenzialmente amplissimo il numero di competenze specifiche.

La pluralità dei linguaggi in filosofia non è un elemento appartenente alla dimensione della comunicazione e dell'espressione. Ha a che fare con le forme dello stesso filosofare e spiega il rapporto di dialogo tra filosofia e altri campi di conoscenza.⁵¹ Una stessa questione di rilevanza filosofica, può essere affrontata da diverse prospettive, scientifica, filosofica, artistica. Ciascuna di queste prospettive può offrire un contributo peculiare alla ricerca. La pluralità delle prospettive di soluzione consente di stabilire relazioni sensate tra i saperi, tenendo conto che molti problemi hanno ormai carattere di "policentrismo" e di "multidimensionalità", valorizzando così la vocazione della filosofia al dialogo. Abbiamo idea di quante competenze possano essere dedotte all'interno di questo campo di attività filosofica? Rimanendo ferma la convinzione che la filosofia si insegna per formare persone a pensare da sé, a pensare e ragionare in modo autonomo e critico, ad esercitare in modo responsabile e razionale la libertà, mai come in questo periodo si sente l'esigenza di non ridurre ma di ampliare una concezione complessa e multiforme del pensare, tenendo conto che i giovani sono soggetti che possiedono una mente a più dimensioni, che usano molteplici intelligenze, che si avvalgono di molte risorse, codici e linguaggi per comprendere, per attribuire senso, per ordinare il mondo.

- Filosofare implica la maturazione, anche se provvisoria e sempre aperta al cambiamento, di *capacità di scelta di criteri di senso e di valore, e di opzioni di contenuto* per valutare, orientare l'azione individuale e pubblica, l'uso autonomo del pensiero nella comprensione del mondo presente nei suoi legami col passato. Rientra in questo ambito la considerazione della funzione civile della filosofia, della sua rilevanza per l'esercizio responsabile della cittadinanza.

Come accade nella dimensione professionale, la capacità di porre e risolvere problemi di natura filosofica e non, in contesti diversi, si acquisisce usando conoscenze e modi di costruire conoscenze nel concreto rapporto con la pluralità dei contesti di vita e con le esperienze di filosofia già fatte o che si possono fare, cioè avendo a che fare con i contesti reali da cui i problemi nascono e con i filosofi che vi hanno a proposito ragionato e ricercato.

8. La ipostatizzazione di un solo modello di razionalità

Entrando nel merito, mi sembra legittimo mettere in discussione la proposta di incentrare l'insegnamento della filosofia sulla promozione di una sola idea di filosofia e di competenze relative ad un solo modello esclusivo di razionalità. Il tentativo mi sembra forzato: a maggior ragione se si tiene conto che nel panorama novecentesco è risultata alquanto superata una concezione unilaterale della razionalità, *formalistica, uniforme*, i cui canoni sono insufficienti a definire uno standard normativo del buon ragionamento.⁵² I problemi filosofici sono complessi e definiti in modo incerto, mal definiti e mal strutturati rispetto a quelli che sono oggetti di indagine scientifica, non risolvibili del tutto con metodologie e procedure di natura formale o sperimentale, in modo fattuale, geometrico, analitico-deduttivo. Spesso in filosofia i risultati della ricerca filosofica non hanno un valore assoluto, ma esprimono possibili posizioni plurali e controverse, discutibili e decidibili solo facendo appello alla ragionevolezza e a scelte di valore. Il ragionare filosofico occupa una posizione intermedia tra dimostrazioni e conoscenze sperimentali della scienza e le narrazioni, le rappresentazioni dell'arte. La razionalità filosofica è fondata

⁵¹ Cfr. sul tema *Filosofia e linguaggi. Un'inesauribile diversità*, "Logoi.Ph", I, 2015 (dir. A. Caputo), vi sono tanti interessanti interventi di A. Caputo, *Un dedalo di strade e di case. Linguaggi e filosofia* E. Bencivenga, *'Tra' la terra e la luna. Il gioco filosofico-letterario. Intervista* a cura di A. Caputo F. De Natale, *Gadamer: 'la situazione limite della letteratura' e la sua 'magia'* J.L. Nancy, *L'arte singolare plurale. Intervista* a cura di M. Casolaro e L. Romano R. Brandt, *Il pensiero e le immagini* - R.W.H. Savage, *Esperienza estetica*, Mimesis, testimonianza; A. Caputo, *Manifesto*; J. Rohbeck, cfr. la nota n.30. E. Berti, intervista a cura di A. Caputo, *L'esperienza filosofica, tra ricerca, insegnamento, dialogo*. A. Gaiani, *Nominare o comprendere? Una lettura (scolastica) della relazione tra filosofia e poesia*. Ci permettiamo anche di rinviare a M. De Pasquale, *Le sfide della didattica e il destino della Filosofia*, in "Comunicazione Filosofica" (www.sfi.it), n.35/2015, pp.18-25; Mario De Pasquale, "Logoi.Ph" *La pluralità dei linguaggi. La filosofia cambia fisionomia*, in "Comunicazione Filosofica", n. 34, pp.93-97.

⁵² M. Santi, *Ragionare con il discorso, Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, cit., p.26.

su una pluralità di strategie di pensiero e discorsive, con cui un autore intende rendere vero o credibile la tesi che sostiene o confutare una tesi diversa.⁵³ Il filosofo dallo stesso modo di intendere il ragionamento e la persuasione trae un modo di usare l'argomentazione e la persuasione. Nei testi i filosofi tematizzano lo statuto da accordare agli stessi metodi, alla verità e ai modi di convalidare le tesi. Per molti filosofi è quasi impossibile astrarre da un sistema filosofico un sistema di regole rigide e universalmente condivisibili.

Nei vari modelli di razionalità presenti nella tradizione vi è anche una diversità nel concepire il rapporto tra i processi e le procedure tradizionalmente identificate con la razionalità formale, concettuale, logica sequenziale, argomentativa e i processi non esplicitamente concettuali e argomentativi che, tuttavia, molti ritengono facciano parte integrante del percorso di costruzione del pensiero filosofico e della ricerca filosofica. Vi sono filosofi secondo cui anche le arti e le scienze possono ampliare l'orizzonte della conoscenza e della problematizzazione filosofiche, aprire nuove piste di ricerca, potenziare l'offerta di senso e l'approfondimento della discussione. Sulla scorta di Gadamer e di Ricoeur si può affermare che anche l'esperienza d'opera d'arte amplia i confini in tutte le direzioni dell'esperienza di ricerca filosofica, in quanto consente di sperimentare modi di essere, mondi di senso, modi di sentire sé e il mondo che sfuggono alla presa della ragione discorsiva, ma che gettano ponti tra il mondo della vita non tematizzato e il mondo della riflessione filosofica sull'esistenza, evidenziano nessi profondi e non visti prima e non immediatamente analizzabili con metodi e strumenti razionali. Arte e filosofia nascono da un analogo stupore, anche sofferente, verso il mondo, verso le cose e gli esseri umani,⁵⁴ e analogamente, attraverso la peculiarità dei propri linguaggi, compiono percorsi di interrogazione, di approfondimento, di disvelamento, di ricerca.

Fare un'esperienza di filosofia, individuare i problemi filosofici a partire dalle cose stesse e dalle parole che usiamo per definirli e comprenderli, presuppone un adeguato contatto con il concreto mondo di riferimento. Per mantenere un contatto concreto con il mondo, oggi i filosofi, e soprattutto i giovani delle nuove generazioni, hanno bisogno di valorizzare tutti i canali, anche quelli non verbali, per conoscere e portare all'interno del mondo della filosofia la ricchezza dell'esperienza, attribuirle senso e riorganizzarla in qualche modo. L'immersione nel mondo della filosofia modifica e arricchisce a sua volta la sensibilità e l'immaginazione. La filosofia deve diventare un gioco serio a più facce e in più versioni, da realizzare attraverso plurali linguaggi.⁵⁵ E noi proponiamo agli studenti di oggi un solo modello di razionalità che disconosce questa complessità?⁵⁶ la pluralità delle forme attuali del pensare? Se si evita questa sfida, dobbiamo aspettarci per il futuro per la filosofia lo stesso rischio paventato da Gadamer per l'arte e per la coscienza estetica tradizionale: che essa possa divenire forma di uno "spirito estraniato", alle cui ricerche possono accedere soltanto i colti e gli specialisti. La filosofia e il suo insegnamento, invece che opportunità per tutti, come forza di 'trasformazione' degli orizzonti di vita per tutti, capaci di influenzare la "praxis" della società di massa (Benjamin),⁵⁷ sarebbero destinati alla marginalità.

In filosofia le strategie discorsive comprendono *l'insieme dei processi di convalida e di controllo* del discorso filosofico (non solo ciò che permette di legittimare un'asserzione con il ragionamento, di provarlo, ma anche tutto ciò che da vicino o da lontano concorre a dargli lo statuto di vero e di falso (dimostrazioni, argomentazioni, spiegazioni, esempi, immagini, metafore, narrazioni, analogie).⁵⁸ In questi tipi di modelli di filosofare anche la dimensione narrativa, estetica in generale, ha un ruolo di rilievo nel pensare e ragionare filosofici. Ragionare per concetti e per

⁵³ F. Cossutta, *Elementi per la lettura dei testi filosofici*, cit., pp.141-198.

⁵⁴ Cfr. F. Rella, *Pensare per figure*, Fazi, Roma 2005, p.7.

⁵⁵ Sulla filosofia come "gioco" cfr. R. Bencivenga, *Giochiamo con la filosofia*, Mondadori, Milano, 1990; Id., *Giocare per forza. Critica della società del divertimento*, Bruno Mondadori, Milano, 2007; Id., *Filosofia in gioco*, Laterza, Bari, 2013; Sulle proposte di didattica ludica in filosofia, cfr. A. Caputo, *Philosophia ludens*, edizioni La Meridiana, Molfetta, 2011; R.M. Baldassarra, A. Caputo, F. De Natale, A. Mercante, *Un pensiero in gioco*, cit.

⁵⁶ Cfr. M. De Pasquale, *Le sfide della didattica e il destino della filosofia*, cit. p.24.

⁵⁷ Cfr. P. Montani, *Tecnologie della sensibilità*, cit., p.79.

⁵⁸ Cfr. F. Cossutta, *Elementi per la lettura del testo filosofico*, Calderini, Bologna, 1999 (1989), p. 61.

argomentazioni consente a chi filosofa di divenire un po' stranieri a se stessi (Deleuze-Guattari), di *trascendere* l'ambito del *per-filosofico*, *le opinioni*, *i vissuti*, *trasferendo consapevolmente* le questioni trattate da un orizzonte emotivo e da un contesto di opinioni comuni ad un livello di consapevolezza, assegnando in modo univoco, esplicito e chiaro il significato che si intende dare alle parole, alle cose, al loro rapporto⁵⁹ (Cossutta). Tuttavia, ciascuna dottrina produce un proprio universo di discorso e deve tenere aperta la via per il ritorno al mondo dell'esperienza comune. Nessuna operazione logica è solo di intelligibilità formale, di coerenza sintattica, software operativo senza contenuti. La comprensione è un'operazione cognitiva che ha radici nel mondo della vita. Ma nel filosofare non rimane mai del tutto occultata la relazione tra senso e referenza, tra concreto e astratto, tra prefilosofico, extra-filosofico e filosofico. La comprensione è un'operazione cognitiva che ha radici nel mondo della vita. *Se l'astrazione* è priva di senso o se l'immagine e la *soggettività* si estendono al di fuori di ogni forma, la *filosofia decreta la sua stessa morte*.⁶⁰ Ciò significa che i concetti si imparano insieme alle teorie che hanno attribuito loro un senso compiuto.

Nel documento pare affermarsi un modello di razionalità filosofica identificata tout-court con le procedure concettuali, logiche e argomentative del pensare, ritenute quasi come patrimonio universale dell'uomo, come una "potestà scientifica" dell'attività umana, secondo un'impostazione analitica anglosassone. Questa idea di razionalità filosofica è legittima e sensata, quanto lo possono essere altre idee diverse da questa. Chi deve scegliere il modello di filosofia e di razionalità filosofica da insegnare tra una molteplicità differenziata di modelli? Non sembra legittimo che lo faccia un programma ministeriale. Queste sono scelte che vanno sempre affidate ai singoli studenti lungo il corso dei loro studi.

9. L'insegnamento della filosofia e la società della conoscenza

Gli autori del documento legittimano le proposte innovative presentate con la necessità di rispondere ai bisogni formativi richiesti dalla rapidità dei cambiamenti che si stanno realizzando nella *società della conoscenza*.⁶¹ Nel documento non si dà una definizione di *società della conoscenza* né si problematizza la sua configurazione sociale e culturale. Esposito ha fatto già notare che la stessa dizione "società della conoscenza" "è un calco piuttosto approssimativo del termine inglese "learning society", il quale, più che con "società della conoscenza", andrebbe tradotto con 'società dell'apprendimento'.⁶² Non vi è alcun dubbio che oggi la conoscenza sia il principale elemento di sviluppo dell'economia e coinvolga tutte le sfere delle forme di vita individuale e sociale. In un mondo globalizzato la conoscenza diventa un elemento strutturale e indispensabile per consentire ai giovani di accedere con protagonismo al mondo produttivo, in continuo e rapido cambiamento. Ciò implica un continuo processo di apprendimento e di sviluppo di capacità di acquisire ed elaborare informazioni, valorizzando tecnologie in continua evoluzione. Sono profondamente mutate la natura del lavoro e le dinamiche del mercato del lavoro in molti settori decisivi e, senza un'adeguata disponibilità ad imparare in modo permanente, si rischia di rimanere emarginati. È comprensibile che nel profilo educativo disegnato per la formazione scolastica delle nuove generazioni si tenga conto di queste trasformazioni e di esigenze educative relative. Tuttavia, occorre considerare che la cosiddetta *società della conoscenza* si sviluppa in contesto storico concreto, all'interno di forme di vita e di modelli sociali determinati,

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ F. Cossutta, *Elementi* cit., p.50.

⁶¹ Cfr. Il libro bianco: *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza* della Commissione Europea e curato da Edith Cresson (Bruxelles, 1995). Cfr. per una discussione rapida A. Cerroni, *La società della conoscenza*, <http://www.cittadellascienza.it/centrostudi/2016/01/la-societa-della-conoscenza>; Id. *Scienza e società della conoscenza* UTET, 2006, R. Piazza (a cura) *Ricerca e apprendimento nella società della conoscenza. Studi sull'integrazione europea*, Franco Angeli, Milano 2012.

⁶² Cfr. R. Esposito, *Filosofia e conoscenza*, visionabile al seguente link: <http://www.teoretica.it/p.3>.

entro cui essa assume connotati specifici; essa subisce il condizionamento dettato dalle esigenze, economiche, sociali e culturali, del vigente modello di sviluppo *che si muove secondo i principi del neoliberismo capitalistico*.

Si deve prendere atto che nell'attuale modello di sviluppo sociale le conoscenze e la produzione di conoscenze assumono un ruolo fondamentale nella ricerca applicata, nelle relazioni sociali, nella produzione e nel lavoro, nello stesso uso del pensiero nei processi di conoscenza. Tuttavia, se si vuole insegnare una filosofia "interna ai dilemmi e ai conflitti del proprio tempo", si deve tener conto dei problemi e delle contraddizioni del modello di sviluppo in cui è radicata "la società della conoscenza" e, quindi, preoccuparsi anche di identificare esigenze formative che possano avere a che fare, eventualmente, con un desiderio di criticare e trascendere lo stesso modello di sviluppo. La scuola non ha solo il compito di formare le nuove generazioni a divenire un "capitale umano" adeguato alle esigenze lavorative e sociali di un modello di società esistente, ma anche deve educare i giovani a progettare e costruire un futuro diverso e migliore rispetto a quello già esistente. La *società della conoscenza* è tendenzialmente anche una società multiculturale, in cui la geografia dei movimenti migratori determina una continua ridefinizione della composizione e della cultura delle società. Non a caso gli obiettivi educativi tracciati dai documenti europei degli anni duemila⁶³ invitano a pensare alla promozione della coesione sociale in un mondo multiculturale. Le competenze riguardanti la capacità di "imparare ad imparare lungo l'intero corso della vita", il pensare critico, la comunicazione razionale, la capacità di cooperare nel lavoro e nella discussione valorizzando la diversità e la differenza, sono rese necessarie dalla dimensione economica e sociale delle forme di vita, di lavoro e di relazioni. Tuttavia, la *società della conoscenza* globalizzata pone anche problemi etici e politici a causa della interconnessione planetaria che caratterizza la soluzione delle grandi questioni riguardanti la vita sulla terra, *la sostenibilità ecologica ed etica del modello di sviluppo* fondato sul mito di una crescita illimitata, resa fragile dall'incombente di minacce entropiche e antropiche⁶⁴ sul futuro. Grandi disuguaglianze nella distribuzione della ricchezza e delle opportunità aggrediscono e scalfiscono la stessa dignità umana di buona parte della popolazione mondiale e mette a rischio la convivenza pacifica. La complessità della *società della conoscenza impone interrogativi* sulla presunta liquidità della società globalizzata, sulle minacce che la paura immunitaria e le ingiustizie sociali portano alla libertà e alla democrazia, alla dignità delle donne e degli uomini.⁶⁵ Nella società attuale i giovani hanno difficoltà a decodificare le informazioni, a cogliere la verità delle cose, dei fatti e dei discorsi scritti e parlati, il significato e il senso delle narrazioni che sono diffuse da una gran mole di fonti attraverso plurali media.

L'apprendimento della filosofia, quindi, deve aiutare i giovani anche ad elaborare interrogazioni radicali sul rapporto tra tecnologia e il suo controllo sociale, tra mezzi e fini, sul senso delle attuali forme di vita, sull'equità e sulla giustizia nella distribuzione della ricchezza e delle opportunità sociali, sulla sostenibilità del modello di sviluppo. La filosofia deve aiutare ad immaginare anche forme diverse della vita individuale e sociale, nuovi traguardi di giustizia, nuove forme di democrazia e di organizzazione politica. È un compito che oggi viene affrontato e svolto da molti filosofi. È attuale il messaggio arendtiano sulla profonda esigenza umana di cercare un nuovo senso all'azione pubblica dei soggetti, nello splendore dell'esposizione all'incontro con gli altri per la costruzione di nuove forme di vita.⁶⁶

Nella società della conoscenza per il giovane è vitale l'emancipazione dalla prigione del narcisismo difensivo, dal conformismo passivizzante, forme di resistenza alla condanna della solitu-

⁶³ Cfr. Il libro bianco: *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, della Commissione Europea e curato da Edith Cresson (Bruxelles, 1995).

⁶⁴ Cfr. per esempio il manifesto del Movimento del Convivialismo. Cfr. *Manifesto convivialista. Dichiarazione d'interdipendenza*, Ed. ETS, Pisa 2013, F. Fistetti, *Convivialismo, Per un manifesto del convivialismo* Alain Caillé, Pensa Multimedia Lecce, 2013; F. Fistetti e U. Olivieri, *Verso una società conviviale. Una discussione con Alain Caillé sul manifesto convivialista*, Ed. ETS, Pisa, 2016.

⁶⁵ Nel capitolo V degli *Orientamenti* vi sono molte riflessioni condivisibili su questi temi.

⁶⁶ H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1991(1958), pp. 18-53.

dine emarginante, essere in grado di conoscersi e auto-orientarsi, di costruire il proprio sé, elaborare promesse vincolanti per sé e per gli altri a proposito di ciò che si desidera e si valuta buono per il futuro.

L'insegnamento della filosofia nella società della conoscenza deve avere l'ambizione di offrire ai giovani capacità di interrogare, di interpretare, di problematizzare, di valutare sulla base di opzioni di senso e di valore, valorizzando le idee per immaginare la trascendenza del presente e la costruzione del futuro. La riduzione della filosofia al *ben ragionare* risponde a queste esigenze, del resto peculiarmente filosofiche?

Dopo quanto sopra detto, mi sembra legittimo l'invito a sciogliere l'equivoco fondato sull'opinione che i bisogni formativi per l'insegnamento della filosofia possano essere dettati solo dalle nuove forme che hanno assunto il lavoro e il mercato del lavoro nella società globalizzata, permeata dalla logica, dallo spirito e dalla razionalità egoistica dell'*Homo oeconomicus*. È legittimo immaginare e sperare di *andare oltre*. La filosofia ha una sua valenza anche di "inattualità" rispetto al già dato, una capacità di trascendere l'assetto del presente. Il pensiero critico filosofico non mira solo al migliore adattamento possibile al mondo dato. Se è ovvio che lo studente, alla fine del corso di studi della scuola superiore, non debba diventare un disadattato sociale né un inutile arnese nel mercato del lavoro, non è altrettanto ovvio che l'acquisizione delle competenze necessarie per fare una professione debbano comportare, come un corollario necessario, l'accettazione del ruolo di mero potenziale "capitale umano", la disponibilità a scambiare "la formazione con l'addestramento e la competenza con la funzionalità".⁶⁷ Il Ministero, a maggior ragione gli insegnanti di filosofia, professionisti liberi, anche se rispettosi del compito per loro previsto dalla comunità nazionale, non possono farsi carico di una responsabilità relativa alla scelta del modello sociale di sviluppo, che appartiene alle singole persone. Essi non possono chiedere agli studenti di condividere anche il modello corrente di razionalità strumentale, connesso ad un'idea di uomo e di consumatore, di mercato e di società. Riusciamo ad immaginare un Socrate che inviti i suoi discepoli ad essere conformisti? Un Platone che ceda alle risate e agli sberleffi di Aristofane o alle minacce del tiranno di Siracusa e che rinunci a proporre la sua filosofia politica? Spinoza che ceda al linciaggio morale cui fu sottoposto e quietarsi nel silenzio? Tommaso Moro che obbedisca al re e rinunci alle sue idee e alla sua fede, Campanella e Bruno che cedono ai divieti delle autorità, gli illuministi che rinunciano ad osare per evitare rischi? Con una filosofia dell'adattamento e della conciliazione i sospetti e le radicali analisi dissacranti di Marx, Nietzsche, Freud sarebbero mai nate? E così via dicendo. È sempre stato così. I filosofi sono fedeli al desiderio di verità e alla autentica ricerca di senso e di nuovi valori. Questo vale anche per chi apprende filosofia: lo studente apprende anche a percorrere le vie per pervenire ad un personale modo di essere e a contribuire in modo responsabile alla costruzione del futuro.

L'esercizio della filosofia mette in discussione il senso comune e chiama ad esercitare uno sguardo problematizzante, a sperimentare un *thaumazein* che provochi dubbio e turbamento. Sono dell'opinione che, per promuovere negli studenti l'autonomia della analisi e della valutazione, non può essere insegnato loro un solo modello di filosofia e di filosofare, peraltro scelto dall'esterno e dall'alto, e presentato impropriamente come frutto di un'innovazione e di un'internazionalizzazione di un modello italiano di insegnamento e apprendimento della filosofia. Non è questa la strada per rispondere adeguatamente alle sfide educative e culturali della contemporaneità e ai bisogni formativi e professionali dei futuri cittadini. Non si tratta neanche di "una via italiana all'apprendimento della filosofia", che negli "Orientamenti", non c'è, perché non si prova neanche a cercare quali risorse ci sarebbero dentro la tradizione dell'insegnamento italiano della filosofia.

⁶⁷ A. Modugno, *L'apprendimento della filosofia tra rinnovamento metodologico e fedeltà epistemologica*, in questo numero, p.3.

**INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA E NUOVI ORIENTAMENTI:
ALCUNE CONSIDERAZIONI SUL CLIL, SUL MODELLO DI FILOSOFIA
PROPOSTO E SULLA PROVA SCRITTA**

Valerio Bernardi

Abstract

The A. talks about the new document of the Ministry of Education published in October about new strategies on teaching philosophy. Specifically, the article points out on CLIL and his methodology (critical thinking and Debate) and the official entrance of a written dissertation during the final examination in the high schools. The A. shows some perplexities about the proposal and make some suggestions on how to implement some the new tasks suggested by the document.

Keywords

Clil, Dissertazione filosofica, Debate, Critical Thinking.

Lo scorso mese di ottobre il MIUR ha pubblicato il documento intitolato *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*. Non si può che apprezzare che si sia data grande attenzione a questa disciplina e che si siano anche mostrate aperture sul suo insegnamento in tutti gli ordini di scuola secondaria (rispondendo ad un appello di *filosofia per tutti* che, in realtà, risale già agli inizi degli anni Novanta).¹ Le critiche sul documento potrebbero essere molte, non ultima quella di aver tenuto conto molto relativamente del dibattito precedente che vi è stato sulla disciplina e di aver adottato come filo conduttore quasi un solo modello filosofico senza tenere conto di come il discorso sull'insegnamento di questa disciplina in una società complessa come la nostra, vada ben oltre la proposizione di un modello o di una metodologia quasi unica e che lo sviluppo di una programmazione per competenze in filosofia potrebbe anche partire dalle caratteristiche intrinseche della stessa disciplina, come è stato fatto in alcune esperienze europee.²

Il testo del documento va sicuramente verso una internazionalizzazione del curriculum e tiene conto di quelle che sono le suggestioni che provengono anche da quanto l'Unesco afferma dell'utilizzo della filosofia.³ Non è un caso che, già nelle prime pagine, si citino alcune tematiche

¹ Mi riferisco al primo appello che fu sottoscritto da Remo Bodei ed altri esponenti all'Istituto Italiano di Studi Filosofici di Napoli. Il testo è reperibile al sito http://www.iisf.it/appelli/app_fil.htm. Sull'idea di una "filosofia per tutti" si era già espresso M. De Pasquale in *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2000*, Milano, Franco Angeli, 2001. Di diverso tono è l'appello dei docenti universitari del 2014 che, invece, lamentavano una scomparsa degli insegnamenti filosofici nei corsi universitari cfr. http://www.iisf.it/appelli/app_fil.htm per questo secondo appello. L'idea di una filosofia che fosse estesa a tutti gli indirizzi di scuola secondaria risale al progetto di Riforma di Luigi Berlinguer a metà anni Novanta.

² Si veda su questo il contributo di De Pasquale presente in questo numero. Per comprendere come in Europa si sia proceduto all'adozione di una pluralità di prospettive quando si parla di competenze si vedano i contributi dell'area germanica come quelli di Johannes Rohbeck, in particolare Peggy H. Breitenstein - Johannes Rohbeck (Hrsg.), *Philosophie - Geschichte, Disziplinen, Kompetenzen*, Frankfurt a. M., Metzler Verlag, 2011. Rohbeck propone di "ricavare" le competenze dalle diverse tradizioni filosofiche e dai diversi autori. La storia della filosofia e le tematiche principali della disciplina sarebbero il veicolo principale da cui ricavare le competenze.

³ Sull'interesse che l'Unesco ha avuto sin dalla sua fondazione per la filosofia cfr. Patrice Vermeren, *La Philosophie saisie par l'Unesco*, consultabile presso <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001327/132733f.pdf> ne racconta le vicende. Per l'Unesco la filosofia ha soprattutto il compito di mantenere la pace nel mondo attraverso la capacità di

che sono contemplate tra quelle favorite dall'agenzia dell'ONU che sono pace e libertà, povertà e discriminazione, diritti umani e uguaglianza di genere.⁴ Resta da stabilire quanto siano specificatamente filosofiche queste tematiche e quanto, in questo caso, la filosofia possa affrontarle in maniera specifica, senza perdere le sue proprie caratteristiche e senza sconfinare in altre discipline, mantenendo un suo statuto epistemologico.⁵ Appare chiaro che la proposta ministeriale, pur se non chiarissima, tenda a sviluppare competenze che hanno a che fare con la filosofia anche se non sempre tenga conto di quanto le tematiche possano essere specificatamente della disciplina. Il documento, inoltre, cerca di mantenere un equilibrio tra la dimensione diacronica e quella sincronica dell'insegnamento della filosofia. Come si evince anche dai modelli di programmazione proposti in allegato⁶ si cerca di trovare un equilibrio non abbandonando del tutto la dimensione storica dell'insegnamento, anche, se dalle proposte operative del documento emerge l'idea di un approccio maggiormente zetetico, come si diceva tempo fa.⁷

Date queste premesse (che sono meglio sviluppate negli altri contributi presenti in questo numero di CF), che mostrano solo alcune delle riserve di carattere generale che si possono avere su quanto proposto, possiamo ad esaminare cosa è detto a proposito di un curriculum che sia internazionale e che insegni la disciplina in un'altra lingua. A premessa di quanto diremo si deve ammettere che il documento dedica grande attenzione alla questione del CLIL, in quanto, oltre al paragrafo 6 che è dedicato specificatamente alla questione e che è l'unico ad essere stato suddiviso in sottoparagrafi, si accenna ad alcune caratteristiche di internazionalizzazione già prima del paragrafo specifico quando si rimanda alla centralità di due metodologie didattiche provenienti dal mondo anglosassone: la capacità di ragionare, il *critical thinking* e l'utilizzo come metodologia, per raggiungere le competenze filosofiche, del *Debate*.⁸ Prima quindi di passare ad analizzare il CLIL in sé (di cui vedremo che queste tre metodologie fanno parte integrante), occorre analizzare quanto questi strumenti siano utili per il raggiungimento degli obiettivi in filosofia e come possano essere utilizzate.

Il *Critical Thinking*, nei curricula internazionali che più sono adoperati in Europa,⁹ non è considerato necessariamente un insegnamento filosofico, quanto la base di tutto il curriculum. Se guardiamo ai *Syllabuses* adoperati, si tratta di un insegnamento che ha a che fare sia con la logica

discussione critica. Gli argomenti proposti hanno soprattutto a che fare con l'etica e la politica. Per consultare i documenti prodotti in questo anno dalla sezione filosofica dell'Unesco si può consultare la sezione <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/humanities-and-philosophy/publications/>.

⁴ Cfr. *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* (da ora in poi *Orientamenti*), p. 6, in cui gli obiettivi proposti e le relative tematiche sono presi dall'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* sottoscritta dall'ONU. Per leggere l'intero documento cfr.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>.

⁵ Una delle critiche generali che può essere mossa al documento è proprio questo: benché possiamo concordare che la filosofia debba tenere conto dello sviluppo del mondo in cui vive, come una *nottola di Minerva che si alza sul far della sera*, è chiaro però che non bisogna perdere la specificità del sapere filosofico. Se le tematiche proposte sono troppo generali e le indicazioni vaghe il rischio è di ridurre la filosofia ad una sorta di sapere consolatorio.

⁶ Si veda l'allegato B *Proposta di un sillabo di filosofia per competenze nella scuola secondaria di secondo grado*, dove una delle esemplificazioni proposte (p. 6), a parte avere una menzione delle competenze appare piuttosto tradizionale.

⁷ La questione di una "contrapposizione" tra metodo "zetetico" (per argomenti) e metodo storico è stata ampiamente dibattuta in Italia da qualche decennio. Tracce di questo dibattito si possono vedere nei due testi curati da Giuseppe Semerari negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso. In particolare si veda *Dentro la storiografia filosofica*, Bari, Dedalo, 1983 e *Pensiero e narrazioni. Modelli di storiografia filosofica*, Bari, Dedalo, 1995. I diversi saggi presenti in entrambi i testi mostrano l'attenzione che il mondo universitario dava all'insegnamento della filosofia nella seconda-ria di II grado all'epoca.

⁸ *Nuovi orientamenti*, p. 12.

⁹ Negli ultimi anni anche le scuole secondarie italiane hanno iniziato a guardare ed aderire ai curricula internazionali (stiamo parlando di quelli di lingua inglese) che potessero rilasciare certificazioni e potessero dare un carattere internazionale ai programmi della scuola. I due enti certificatori che maggiormente hanno fatto presa sul territorio sono stati l'*International Baccalaureate Organization* (da ora in poi IBO) e il *Cambridge Assessment International Education* (da ora in poi CIE). Chi voglia avere informazioni specifiche sui curricula proposti può consultare i rispettivi siti che sono <https://www.ibo.org/> e <http://www.cambridgeinternational.org/>. Mentre il curriculum dell'IBO è diffuso quasi esclusivamente in scuole paritarie, quello della CIE oggi ha una diffusione molto ampia anche nelle scuole pubbliche.

proposizionale (che sicuramente fa parte dell'insegnamento della filosofia e che già ha avuto interessanti applicazioni didattiche in Italia)¹⁰ che con quella più strettamente matematica.¹¹ Se si esamina la manualistica estera di cui oggi si dispone per far acquisire certificazioni CLIL ai propri alunni, il programma proposto ha contenuti che vertono essenzialmente sulla corretta argomentazione e sulla capacità di *problem solving*. Pur concordando che il pensiero critico e la sua formazione sia uno degli obiettivi dell'insegnamento filosofico e che in Italia spesso si è dato poco spazio a questo aspetto della filosofia, non si può esaurire l'insegnamento della nostra disciplina solo a questo aspetto che oggi è dominante nella tradizione analitica, ma che, anche a livello delle scuole filosofiche contemporanee, non darebbe conto delle diverse letture che possono essere fatte. Resta da vedere se le numerose menzioni nel documento alle capacità argomentative non servano soprattutto a ricordare che questo è un aspetto poco sviluppato all'interno dell'insegnamento in Italia che meriterebbe attenzione ed anche a ricordare che questo tipo di impostazione è strettamente collegata con lo sviluppo delle competenze chiave europee che richiedono lo sviluppo di autonomia degli individui che devono arrivare autonomamente a scelte di tipo motivato. Non è un caso che nella manualistica collegata a questo tipo di attività nei curricula internazionali, si accenna sempre all'acquisizione da parte del discente di una capacità di autonomia che gli permetta di acquisire un metodo di studio adeguato. Sicuramente bisognerà tenere conto di queste indicazioni che, però, vanno lette come una esortazione più che come un obbligo di giungere a pre-mettere ai propri corsi un corso di *Critical Thinking*, o di avere un modulo all'interno della propria programmazione. È chiaro anche che il tipo di razionalità proposta è sempre molto analitica e molto legata ai legami formali con il sapere.

Lo strumento metodologico menzionato più volte nel documento è quello del *Debate*.¹² Si dice chiaramente che questa metodologia ha una delle sue forze nel far esprimere gli studenti nella lingua straniera veicolare, ma spesso sembra che ci si dimentica che, anche in questo caso, il *Debate*, che è uno strumento che permette, tramite una opportuna simulazione, il poter portare avanti argomentazioni, non può diventare una metodologia esclusiva di apprendimento della disciplina filosofica. Anche in questo caso il documento dimentica le esperienze specifiche che ci sono state nel campo della filosofia, dove ormai da più di quindici anni (quindi prima dell'arrivo delle Olimpiadi del *Debate*) si svolge, sotto gli auspici della SFI, il *Forum di Filosofia*,

¹⁰ Negli ultimi decenni l'attenzione alla logica proposizionale ed alle sue connessioni con la storia della filosofia è stata presente in diversi manuali. Ne ricordiamo solo alcuni per comprendere come questa opzione fosse già presente. In *primis*, Domenico Massaro, *La comunicazione filosofica*, Torino, Paravia, 2010, che, nella sua edizione originale, era dotato nel primo volume di un opuscolo interamente dedicato alla logica. Non dobbiamo dimenticarci del manuale di Giovanni Boniolo-Paolo Vidali, *Argomentare*, Milano, Pearson B. Mondadori, 2003 che insisteva molto sulla capacità argomentative. Lo stesso Massaro aveva continuato pubblicando un testo di logica di base: Domenico Massaro, *Questioni di verità. Logica di base per capire e farsi capire*, Milano, Liguori, 2005.

¹¹ Il programma di IBO di *critical thinking* si chiama *Theory of Knowledge* e già nelle premesse della guida si dice che serve da base per tutte le discipline ed è visto come uno strumento necessario per migliorare le proprie competenze. Chi voglia approfondirne obiettivi e contenuti può consultare la guida a <http://www.holyheart.ca/wp-content/uploads/2013/09/ToK2015onwards.pdf>. Il programma di *Thinking Skills* della CIE, invece, ha come suo scopo lo sviluppo anch'esso di competenze e, come già detto, consta di una serie di competenze che spaziano dalla logica proposizionale alla matematica. Nel *Syllabus* aggiornato al 2018, viene, infatti chiesto, per *Thinking Skills* di aver già superato la certificazione di base di matematica per la parte concernente il *problem solving*. Chi voglia avere idea di come sia fatto un libro di testo per questo tipo di testo può consultare John Butterworth - Geoff Thwaites, *Thinking Skills. Critical Thinking and Problem Solving*, Cambridge, CUP, 2013. Va ricordato che il livello del *Thinking Skills* della CIE non è quello dell'IGCSE, ma dell'AS Level, che è piuttosto alto per la maggior parte degli studenti italiani.

¹² In realtà esistono diversi tipi di *Debate* e il documento non esplicita in maniera chiara a che modello si sta rifacendo. Il *World School Debate Format* prevede l'adozione di diversi stili ed ha dato origine anche alle olimpiadi del *Debate* qui in Italia che, sono state viste, a volte anche come una tecnica per affrontare argomenti filosofici anche nell'istruzione tecnica. Chi vuole avere informazioni può consultare il sito <https://www.debateitalia.it/> dove sono descritte le modalità del modello del *Debate* usato in Italia. Chi voglia approfondire tecniche ed argomenti può consultare Christopher Sanchez, *A Quick Introduction to Debating in Schools* del 2014 e che è scaricabile presso <https://www.debateitalia.it/wp-content/uploads/A-quick-introduction-to-Debating-in-schools-Christopher-Sanchez.pdf>. Questo formula, però, ignora i *Debate* di tipo parlamentare che sono portati avanti anche in Italia soprattutto riprendendo il modello del Parlamento Europeo o quello dell'Assemblea Generale dell'ONU. Per informazioni su queste due altre modalità per il Parlamento Europeo dei Giovani cfr. <https://evpitaly.org/>, per il Modello Nazioni Unite cfr. <http://www.cwmun.org/>. Entrambi i tipi di dibattito prevedono una preparazione e l'uso di una lingua veicolare che è prevalentemente l'inglese.

che, in qualche modo, ha una metodica simile, ma con un contenuto filosofico più specifico. Rispetto al *Debate*, che prevede il portare avanti due tesi contrapposte tra loro da squadre diverse, nel Forum (ed anche in alcune sperimentazioni didattiche dove si prevedeva, ad esempio, la ripresa della disputa medievale),¹³ si parte da un progetto che deve sostenere delle tesi e che non devono, per forza, essere contrapposte a quelle dell'avversario. Il *Forum*, al contrario del *Debate*, prevede pertanto anche un lavoro scritto che è frutto di una riflessione ed una ricerca profonda che, invece, rischia di essere improvvisata. Se, infatti, siamo convinti che la formula della discussione tra tesi contrapposte abbia una sua validità, allo stesso tempo, ci sembra che, talvolta, si stia attenti più alla forma della discussione che ai suoi contenuti. Per poter sostenere una tesi ci si deve comunque documentare e fare un serio lavoro di ricerca.¹⁴ Non pensiamo il MIUR volesse evitare lo studio e l'approfondimento, ma sicuramente la continua riproposizione di questa metodologia non sembra dare attenzione al solco della disciplina in cui ci si sta muovendo. Allo stesso tempo non bisogna dimenticare che nelle Olimpiadi del *Debate* non si propongono sempre argomenti di tipo filosofico e che, pertanto, si dovrebbe dare una maggiore specificità anche a questa tecnica che può essere assolutamente utile se rientra all'interno di una tradizione che vada oltre quella della semplice contrapposizione di idee e che vada al di là di essa. Gli argomenti di solito proposti hanno pregnanza filosofica e gli studenti potrebbero attingere dal pensiero filosofico diversi tipi di argomentazione, ma bisognerebbe dare alla tecnica una maggiore caratterizzazione.

Quando il documento entra nello specifico del CLIL si asserisce che la filosofia, allo stato attuale è la quarta disciplina percentualmente insegnata in CLIL.¹⁵ Viene richiamata giustamente l'attenzione che bisogna dare alla internazionalizzazione del curriculum, si ribadisce che, per affrontare il CLIL bisogna usare tecnologie didattiche che siano adatte (si fa riferimento anche alla *flipped classroom* e si fa anche menzione del guardare al curriculum di altri paesi, citando, *en passant*, alcuni esempi di cosa si potrebbe usare). Il riferimento esplicito è alla CIE che permette, attraverso l'effettuazione di esami, di poter accedere ai titoli che rilasciano le scuole inglesi. Al livello inferiore della certificazione, in realtà, non esiste un curriculum di filosofia che nelle *high school* inglesi viene rilasciato e quindi gli estensori del documento sono andati a riprendere la disciplina che si chiama *Global Perspectives*,¹⁶ che ha sicuramente un programma interessante il

¹³ Non bisogna dimenticare che il *Debate*, lo dicono le stesse fonti, ha origine da una variante della *Disputatio* medievale. Sperimentazioni della *Disputatio* sono state portate avanti negli anni da esponenti della SFI che si sono occupati di didattica. Ne parlava già nel 1996 Andrea Porcarelli in *Una "disputatio" per il liceo*, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", 157, 1996, pp. 43-59 e dello stesso A. cfr. anche *Insegnare la filosofia medievale: stereotipi e innovazioni didattiche*, in "Comunicazione Filosofica", 4, 1998 consultabile a <https://www.sfi.it/archivosfi/cf/cf4/articoli/porcarelli.htm>. Il Forum di filosofia riprende anche la modalità del dibattere. Per comprendere il suo funzionamento e le sue ricadute didattiche si veda Enrica Tulli, *Sul forum della filosofia*, in "Logoi.ph", 1, 3, 2015, pp. 196-200 consultabile a <https://drive.google.com/file/d/0B0HtEhq1uw44OGHqeVQ3N1V2Nmc/view>.

¹⁴ Lavoro di ricerca che oltre che essere fatto nei dibattiti più propriamente filosofici è anche proposto per il modello parlamentare. Qualche perplessità, invece, ci fa venire il *Debate ad improptu*, dove le squadre devono improvvisare. Seppure può essere interessante farlo per vedere come viene portato avanti l'argomentare, in un insegnamento disciplinare, riteniamo che le competenze si formino anche sulla base dei contenuti.

¹⁵ Cfr. *Orientamenti*, p. 15. Percentualmente appare piuttosto ovvio che la storia sia la disciplina più usata per il CLIL, tenendo conto che diplomi come l'ESABAC, ma anche le sperimentazioni con la lingua tedesca (meno diffuse) richiedono la storia come argomento di esame e non la filosofia.

¹⁶ Il curriculum si può consultare al seguente link: <http://www.cambridgeinternational.org/images/252230-2018-2020-syllabus.pdf>. I topics sono i seguenti: Demographic change, Education for all, Employment, Fuel and energy, Globalisation, Law and criminality, Migration, Transport system per il primo scritto. Per la ricerca personale invece Belief systems, Biodiversity and ecosystem loss, Changing communities, Digital world, Family, Humans and other species, Sustainable living, Trade and aid. Per ognuno di essi è prevista la possibilità di fare una ricerca adeguata, di poter sostenere il proprio punto di vista. Appare chiaro che non tutti gli argomenti proposti hanno pregnanza filosofica, ma alcuni potrebbero essere affrontati con l'ausilio della filosofia. La scelta dei *Global Perspectives* dipende soprattutto dal livello di certificazione. L'IGCSE, che corrisponde ad una certificazione di fine obbligo delle scuole inglesi (che è a 16 anni) ha un livello linguistico che è adatto per persone che abbiano un livello di *Upper Intermediate* (corrispondente ad un livello B2). Le certificazioni degli A Level o Pre-U, invece, presuppongono un livello avanzato di conoscenza dell'inglese che, ovviamente, non è livello che molti degli studenti italiani hanno e, pertanto, non sarebbero in grado di affrontare uno studio di questo livello.

quale non corrisponde a quello di filosofia, ma, anche qui, all'acquisizione di competenze ed abilità per poter discutere e presentare idee una serie di problemi di portata globale. Anche in questo caso non vogliamo dire che la filosofia non sia contemplata, ma sicuramente potrebbe essere di secondaria importanza o potrebbe semplicemente diventare lo strumento (una sorta di *organon*) per argomentare di questioni che hanno uno spessore sociologico, talvolta politico, talaltra anche di tipo scientifico. Il documento fa cenno che al livello PreU (la più alta delle certificazioni) c'è la possibilità di avere a disposizione un curriculum di filosofia e religione, centrato più su tematiche di tipo etico che altro tipo di temi.¹⁷

Nello stesso mondo anglosassone, comunque, si possono seguire altri tipi di modello. Se, anziché guardare all'Europa, guardiamo al modello statunitense, un ruolo centrale assumono i curricula che partono dalle riflessioni che Lipman fece negli anni Settanta. Lo stesso "curriculum Lipman"¹⁸ prevede una serie di attività che possono essere proposte agli studenti del triennio. I libri *Mark e Lisa*,¹⁹ infatti, destinati a studenti di 14-16 anni propongono una serie di tematiche, soprattutto di tipo etico, che possono essere riproposte anche ad alunni delle nostre scuole. Sicuramente ciò che conta in questo tipo di attività è lo sviluppo di una "comunità filosofica" che faccia filosofia insieme e che arrivi ad una discussione di tipo pacifico che abbia valenza educativa.

Negli ultimi anni, poi, sempre nel mondo statunitense, Sharon Kaye ha sviluppato una serie di proposte di insegnamento di filosofia ai teenagers che, pur partendo dalle suggestioni della *Philosophy for Children* (la stessa A. ha proposto un curriculum simile a quello di Lipman che partisse dalla scuola materna per arrivare alle *high schools*) mette in gioco al suo interno anche la tradizione filosofica, partendo da quella che una volta era chiamata la situazione motivante (un immaginario dialogo tra due studenti) per arrivare a contrapporre le posizioni di alcuni filosofi: le tematiche sono varie e spaziano grosso modo in tutti i campi della filosofia. Pur non essendoci un approccio storicista, come quello italiano, il modello ha più addentellati con la nostra realtà perché cerca di unire l'approccio tematico a quello di tipo storico.²⁰

La proposta più organica, per nulla citata nel Documento, che proviene dal mondo internazionale è quello dell'IBO. Il curriculum del Baccalaureato Internazionale, a parte la proposta della *Theory of Knowledge*, che è simile a quella dei *Thinking Skills* della Cambridge International vi è un programma di filosofia (sempre finalizzato all'acquisizione di una certificazione ed al superamento di un esame)²¹ che consta, come spesso accade nel mondo anglosassone di due parti,

¹⁷ Il syllabus è consultabile: <http://www.cambridgeinternational.org/images/329595-2019-2021-syllabus.pdf>. Per un manuale che segua in parte questo programma cfr. J.W. Phelam, *Philosophy. Themes and Thinkers*, Cambridge, CUP, 2005.

¹⁸ I testi del curriculum Lipman prevedono un curriculum verticale che parta addirittura dalla scuola dell'infanzia e che ha come suo scopo, quello di imparare a pensare. Elaborato da Matthew Lipman, filosofo di scuola deweyana, prevede anche un particolare metodo e l'elaborazione di un *setting* in cui svolgere le attività didattiche. Diversi sono stati gli studi anche italiani a proposito, ma è utile rimandare allo stesso A. che ha creato la *philosophy for children*. Cfr. Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

¹⁹ I due testi sono tradotti in Italia da Liguori. Cfr. M. Lipman, *Mark*, Napoli, Liguori, 2016 e Id., *Lisa*, Napoli, Liguori, 2015. I due testi sono la continuazione del *Prisma dei perché* (il cui titolo inglese è significativamente *Harry Stottlemeier's Discoveries*) sono indicati per la scuola secondaria di I grado o per il biennio delle superiori. Usandoli come materiali per il CLIL potrebbero fungere da parte introduttiva ad un corso CLIL di filosofia. Personalmente ho ritenuto adatto come introduzione ad attività di CLIL in filosofia la lettura in inglese di alcuni capitoli del *Prisma dei perché*.

²⁰ Chi voglia approfondire come la Kaye ha affrontato il curriculum di filosofia adattandolo alle esigenze delle *high schools* americane può riferirsi a Sharon Kaye - Paul Thomson, *Philosophy for Teens. Questioning Life's Big Ideas*, Prufrock Press, Austin, 2006 e Id., *More Philosophy for Teens. Examining Reality and Knowledge*, Prufrock Press, Austin, 2007. Recentemente ha pubblicato un curriculum di filosofia occidentale basato su narrazioni. La trilogia più avanzata si intitola *The Noumenal Realm*. I tre testi che sono concepiti per le scuole superiori sono: Sharon Kaye, *The Divided Line*, Royal Fireworks Press, Unionville, 2017; Id., *The Inverted Spectrum*, Royal Fireworks Press, Unionville, 2017; Id., *The Categorical Imperative*, Royal Fireworks Press, Unionville, 2017. Rispetto ai primi testi di un decennio fa, questi ultimi somigliano più ai testi narrativi di Lipman, anche se il riferimento agli Autori filosofici è più esplicito.

²¹ La guida alla certificazione di filosofia IBO, in cui sono descritti, oltre che i contenuti anche gli obiettivi che ci si prefigge nell'esame (che è scritto e consta di 3 parti) è consultabile al link: <https://www.fjuhsd.org/cms/lib/CA02000098/Centricity/Domain/233/Philosophy%20guide%20exams%20from%202016.pdf>.

quella obbligatoria per tutti e quella, invece, che può essere a scelta del docente e/o degli studenti. La parte “core” del curriculum di filosofia dell’IBO è un corso di Antropologia filosofica, in quanto la domanda cui si cerca di rispondere è “cosa significa essere umani?”, le parti opzionali sono a scelta tra estetica, epistemologia, etica, filosofia della scienza, filosofia e società contemporanea, filosofia politica, filosofia della religione (bisogna scegliere almeno due opzioni). Il syllabo è chiuso dalla prescrittività della lettura di un testo filosofico. La selezione dei testi (sicuramente provenienti soprattutto dalla tradizione anglosassone) parte da Platone per arrivare a Charles Taylor e Martha Nussbaum. Un programma così articolato permetterebbe un raffronto e l’uso di tecniche che supporterebbero un insegnamento CLIL di filosofia, molto meglio di quanto affermato nel documento, dove, accanto agli scarni esempi fatti, non ci sono chiari riferimenti ai modelli esteri. La connessione con *Theory of Knowledge* è chiaramente esplicitata e si pensa, un po’ aristotelicamente, la certificazione di quest’ultimo è il preambolo al corso di filosofia.

A nostro parere, infatti, l’insegnamento in CLIL può in filosofia avere una sua valenza soprattutto se, accanto all’adozione di una metodologia che permette un rafforzamento della lingua veicolare e l’ottenimento di ottimi risultati anche nei contenuti appresi, faccia sì che i ragazzi entrino anche nella mentalità delle modalità di insegnamento e di varietà delle tradizioni filosofiche della lingua in cui si sta veicolando l’insegnamento. Se si insegna filosofia in inglese, non bisogna non tenere conto di come si insegna nel mondo anglosassone e di cosa si insegna. Appare chiaro che problemi filosofici che sono marginalmente affrontati in Italia, potrebbero diventare dominanti in un insegnamento del genere.²²

Il documento, inoltre, in questo caso, dimentica che è possibile anche costruire e tentare di seguire un curriculum internazionale di filosofia che tenga conto delle esperienze globali. L’Unesco, prima citata, ha cercato di formulare un curriculum internazionale soprattutto per i paesi del Sud del Mondo²³ che desse spazio anche alle filosofie non europee. In una dimensione globalizzante, pur tenendo conto della nostra tradizione, si dovrebbe cercare di usare il CLIL anche per proporre dei contenuti che possono essere differenti e che possono aprire il dialogo anche con realtà culturali diverse dalle proprie e che diano un’apertura ai ragazzi verso il mondo globale. Pertanto, il CLIL, deve essere sicuramente visto come un’occasione e può anche divenire strumento di ripensamento del curriculum, partendo sia dallo sviluppo delle competenze che dalla proposizione di curricula e di modi di “filosofare” che siano differenti da quelli della tradizione di studi italiana che non va assolutamente ignorata, attuando una metodologia innovativa che permetta anche un riposizionamento dell’insegnamento filosofico senza fargli perdere la propria identità, ma forse anche ritornando a ricordare che il filosofare è uno degli aspetti fondamentali di questa disciplina e sarebbe la prima delle competenze da sviluppare, forse anche maggiormente di quelle argomentative e di ragionamento analitico.²⁴

²² Per un inquadramento metodologico di tipo generale al CLIL ed al suo approccio teorico rimandiamo a Do Coyle - Philip Hood - David Marsh, *CLIL*, CUP, Cambridge, 2010. È chiaro che il discorso varrebbe anche per l’uso di altre lingue. Se si insegnasse filosofia in francese, bisognerebbe tenere conto delle indicazioni e della maniera in cui è insegnata la disciplina nei paesi francofoni e così via. Ovviamente le differenziazioni in una disciplina come la nostra sono probabilmente meno differenti di quelle appartenenti ad altre discipline, anche se bisogna tenere conto delle diverse tradizioni di insegnamento e metodologie.

²³ *Philosophy Manual. A South-South Perspective*, Unesco, Rabat, 2014. Il Manuale cerca di dare una visione della filosofia da un punto di vista globale e, volutamente, “ignora” la tradizione occidentale. Si tratta di un tentativo interessante di studiare la filosofia, molto legata, tra l’altro, all’uso diretto dei testi filosofici. Uno dei rimproveri fatti dall’Unesco al curriculum italiano è quello di essere troppo “occidentale”. Il manuale è scaricabile a <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002284/228411E.pdf>.

²⁴ Anche in questo caso non dobbiamo dimenticare che l’idea che il filosofare sia al centro dell’insegnamento anche nella scuola secondaria era già dello stesso Giovanni Gentile ad apertura del XX secolo: cfr. Giovanni Gentile, *La filosofia nella scuola secondaria*, Firenze, Diogene Multimedia, 2018. Sull’importanza del filosofare cfr. Mario De Pasquale, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Milano, Franco Angeli, 1994. Il dibattito pertanto è presente già da diversi decenni. Su come si sia sviluppato il dibattito sulla didattica della filosofia in Italia, rimandiamo a Ferruccio De Natale (a cura di), *L’insegnamento della filosofia oggi*, Stilo, Bari, 2007.

Un argomento proposto dal documento che viene sviluppato in maniera marginale è lo sviluppo del curricolo in una parte seminariale, in una generale ed in una monografica. Anche questo modo di procedere, rispetto ai curricoli internazionali, non è un'impostazione che deve essere vista come sbagliata. I docenti devono imparare a ottimizzare il tempo e se vogliono proporre una vera esperienza di filosofia ai propri studenti devono, in qualche maniera, proporre degli approfondimenti (che potrebbero cambiare di anno in anno) e che potrebbe insegnare ai propri docenti ad andare a fondo ai problemi. Curricoli come quelli dell'IBO (questo per tutte le discipline) propongono sempre un *core curriculum* (obbligatorio per tutti) ed una serie di argomenti che possono essere approfonditi a seconda degli interessi della classe, del docente, ma perché no, anche degli indirizzi in cui si sta insegnando. Questo modo di procedere su cui alcuni hanno sollevato delle riserve,²⁵ potrebbe avere i suoi vantaggi, in quanto permetterebbe un costante ripensamento dei contenuti in chiave di bisogni educativi e di sviluppo di abilità e competenze e, permetterebbe, a nostro parere, anche un maggiore padronanza della stessa disciplina che non può essere acquisita con una semplice ripetizione di contenuti provenienti, per lo più, dalla tradizione filosofica occidentale.

Un altro aspetto presente nel documento, anche se semplicemente accennato, è quello dell'idea che, nella prima prova scritta dell'Esame di Stato, a partire dalla loro riforma che è stata sino ad ora solo annunciata, ma che non ha visto la pubblicazione di alcun decreto applicativo ci sarà una traccia di filosofia. Si tratta sicuramente una novità che ha anche i suoi rischi. Appare chiaro che questa idea proveniente dal Ministero possa servire come "compensazione" della scomparsa della terza prova scritta degli esami, dove, nei percorsi liceali, era quasi sempre presente il quesito/quesiti di filosofia. Non possiamo che apprezzare la proposta, anche perché ribadisce, se ce ne fosse bisogno, che la pratica filosofica non è semplicemente di tipo orale (da Socrate ad oggi di acqua ne è passata sotto i ponti!), ma pone sicuramente una serie di problemi che non vanno ignorati: *in primis*, se lo scritto della prima prova rimane comune a tutti gli indirizzi, che tipo di preparazione avranno coloro che provengono dall'istruzione tecnica e da quella professionale che non hanno nel loro curricolo istituzionale l'insegnamento della filosofia? Se è vero che lo stesso documento accenna alla possibilità di un insegnamento di filosofia anche in questo tipo di indirizzi non è chiaro come tutto questo debba avvenire e i nuovi documenti pubblicati dopo (quelli dei professionali, ad esempio) non accennano a questa possibilità.²⁶ In secondo luogo, non è chiaro come questa prova sarà proposta: sicuramente, se la prima prova mantenesse l'organizzazione attuale, la traccia di argomento "filosofico" sarebbe probabilmente inserita all'interno dei cosiddetti saggi brevi, anche perché questa "formula" è in parte usata anche per l'unica prova scritta che ha una sua "ufficialità" che viene effettuata in filosofia che è quella delle Olimpiadi di Filosofia, gara filosofica che, insieme alla SFI, oggi è organizzata dal MIUR. L'organizzazione delle tracce delle Olimpiadi, però, è differente da quelle dell'attuale prova scritta di italiano:²⁷ questo dovrebbe portare ad una ulteriore riflessione a proposito. In terzo luogo, se fosse questa l'organizzazione della prova, sarebbe diversa da quanto proposto sino ad ora: il saggio breve o la traccia di filosofia (non sappiamo come sarà utilizzata) prevede

²⁵ Solleva a tal proposito qualche dubbio Annalisa Caputo nel suo *Per una rilettura ragionata dei recenti 'Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza'. Possibilità e criticità delle proposte*, in "Logoi.ph", 9, 2017, pp. 425-450. Pur concordando con diverse delle osservazioni presenti nell'ampio articolo dedicato agli Orientamenti rimangono dei dubbi su come viene affrontata la questione del CLIL e delle monografie. La pratica dei *Depth Study* è propria della maniera di insegnare nel mondo anglosassone. Si ritiene che l'approfondimento di un argomento permetta una serie di operazioni che, con il tempo a disposizione, non è possibile fare in altro. L'idea di un curricolo che potesse approfondire argomenti era, comunque, già presente nelle indicazioni delle sperimentazioni Brocca.

²⁶ Ci rendiamo conto che si parlava soprattutto di istruzione tecnica, ma se la prova dovesse essere comune, coinvolgerebbe anche l'esame finale dell'istruzione professionale. La sezione esplicita dedicata agli Esami di Stato è quella alle pp. 30-31 del Documento e corrisponde al paragrafo 8.

²⁷ Per qualche informazione sulle Olimpiadi di Filosofia e sulla sua prova scritta rimando al mio breve contributo nella rivista "Logoi.ph": Valerio Bernardi, *Scrivere, filosofare, gareggiare. Alcune note didattiche sulle Olimpiadi di Filosofia*, in "Logoi.ph", 3, 2015, pp. 201-205.

un'organizzazione tematica dello studio che dovrebbe, anche qui, portare ad un ulteriore ripensamento del curriculum di filosofia. Questo problema non è per nulla affrontato nel testo che, poi, quando rimanda alla strutturazione del curriculum (anche sulla base delle Indicazioni Nazionali dei Licei), propone anche *sillabi* di tipo "tradizionale" dove ciò che emerge è solamente il collegamento dei contenuti alle competenze. La prova scritta di filosofia (che ha una sua tradizione nell'insegnamento in altre nazioni),²⁸ invece, se divenisse "curricolare", perché attestata dalla struttura dell'Esame di Stato, dovrebbe portare ai docenti ad una ristrutturazione del loro insegnamento che non si conclude solo con lo sviluppo o meno delle competenze chiave, ma che dovrebbe insistere anche sulle competenze e abilità che si devono sviluppare per svolgere una prova di questo genere. Molto spesso ci è capitato, nel corso della ormai più che decennale esperienza di correzione delle prove regionali della Olimpiadi di Filosofia, di trovarci di fronte a prove di alunni eccellenti nelle loro conoscenze filosofiche che, però, non erano capaci di strutturarle in maniera chiara ed ordinata e che, per questo motivo (oltre che per una mancata capacità di sostenere al meglio le proprie tesi supportandole con giuste posizioni filosofiche) non sono stati in grado di superare brillantemente la prova, proprio perché erano carenti di formazioni nello scritto filosofico.²⁹

Proprio per i ragionamenti che sono stati portati avanti in questo scritto pensiamo che il Documento non può che essere un momento di "ri-partenza" del dibattito sulla didattica disciplinare della filosofia all'interno della scuola secondaria di II grado e che per la sua vaghezza e poca organicità rischia di lasciare aperti una serie di problemi giustamente posti sul tavolo della discussione, senza però dare delle reali soluzioni. Proprio per questo ci auspichiamo si continui a riflettere, tenendo anche conto che in Italia esiste una tradizione di buone pratiche che non può rimanere ignorata.

²⁸ Non bisogna dimenticare che la prova scritta di filosofia agli esami ha una grande tradizione in Francia, dove è stata messa anche in discussione per la sua difficoltà. Su come questa pressa sia piuttosto complessa e per questo, a nostro parere, non può essere introdotta senza una adeguata preparazione, rimandiamo alla pagina dedicata dall'ACIREPH, associazione di docenti di filosofia dei Licei francesi che discutono della questione <http://www.acireph.org/spip.php?article25&lang=fr>. Anche in Finlandia si usa dare saggi filosofici. Si legga a proposito questo articolo pubblicato tempo fa dal "Washington Post": <https://pasisahlberg.com/the-brainy-questions-on-finlands-only-high-stakes-standardized-test/>.

²⁹ Ad esempio di come sia problematico partire da un testo filosofico non conosciuto mi sembra opportuno richiamare una traccia che la Commissione regionale della SFI Puglia ha dato per la selezione regionale in questo anno scolastico. La traccia di estetica era basata su questo brano: Francamente, trovo inaccettabile dire che il *Vietnam Memorial* rappresenta un'arte non ancora compiuta. Quando è che un'opera d'arte diventa compiuta? Diventa compiuta quando è usata per lo scopo cui era destinata. Ma lo scopo previsto dell'arte commemorativa è precisamente un impegno non contemplativo che nulla ha a che fare con le sue qualità estetiche. Quando arriverà il giorno, in un lontano futuro, che l'impegno con il *Vietnam Memorial* sarà limitato all'impegno contemplativo delle sue qualità estetiche, allora non dovrà essere più considerata un'opera d'arte compiuta. Il *Vietnam Memorial* ha la sua compiutezza quando funziona come un memoriale; il toccarlo, baciarlo, piangerci su sono i segni che sta assolvendo alla sua funzione. L'arte commemorativa ha la sua compiutezza quando noi la impegniamo come arte commemorativa piuttosto che contemplativa delle sue qualità estetiche. Allo stesso modo, i canti di lavoro hanno la loro compiutezza quando li cantiamo per accompagnare il nostro lavoro piuttosto di quando li ascoltiamo nei nostri salotti ben eseguiti su CD; l'arte liturgica è compiuta quando è usata nella liturgia piuttosto di quando è eseguita in una sala da concerto o appesa in un museo. E così via. (N. Woltersforff, *Perché la filosofia dell'arte non può confrontarsi con il baciare, toccare e piangere?*) Benché i ragazzi conoscessero cosa fosse l'estetica (stiamo parlando di eccellenze dalla scuola pugliese), pur non conoscendo l'A. proposto, hanno avuto grosse difficoltà ad affrontare la tematica senza fare un *excursus* storico e non riuscendo realmente a discutere la tesi portata avanti dal testo. Appare chiaro come ci troviamo di fronte ad un compito difficile per la preparazione dello scritto. Sulla scrittura filosofica ci sarebbe un'ampia bibliografia che si potrebbe consigliare. Sul suo utilizzo didattico rimando a questo articolo di Sabino Lafasciano in *Comunicazione Filosofica Sui generi della scrittura filosofica*, CF, 13, 2004.

**A PROPOSITO DEGLI ORIENTAMENTI PER L'APPRENDIMENTO
DELLA FILOSOFIA NELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA:
PER UN SILLABO DI FILOSOFIA PER COMPETENZE**

Cristina Boracchi

Abstract

The attention of teachers' community and of MIUR about the value and importance of Philosophy as a school-subject in curricula for people from the first year - P4C - to the end of the secondary school is high and everybody agrees. The documents about learning and teaching Philosophy, written in the last 20 years, have the same focus on methodology, the necessity to extend the practice of "confilosofare", or to converse theoretically in the primary school and also in every course of technical and vocational schools. Otherwise, it is possible to find a limit: maybe Philosophy is more than an approach to extend life skills and argumentative abilities. There is a peculiarity in philosophy that might be forgotten, reducing Philosophy to just a support to other competences or school-subjects.

Una delle "novità" della legge 107/15 consiste nella spinta irreversibile al passaggio dalla scuola dei *saperi* alla scuola delle *competenze*: è infatti questa la linea cardine dell'innovatività didattica-metodologica per far transitare il sistema di istruzione e di formazione italiano verso un modello europeo, da anni rivolto ai livelli certificabili di competenze per aree/assi disciplinari come indicato dai profili EFQM.

Spesso, però, in nome della 'innovazione' si assiste ad uno spostamento radicale da una polarità all'altra con il rischio di perdere la virtuosità dei modelli precedenti, che hanno fatto emergere in passato anche esperienze istituzionali estremamente valide e di alto profilo.

Non si tratta pertanto di operare transizioni irriflesse ma di scommettere sul legame forte fra *saperi* e *competenze*: infatti, i *saperi* sono come le intuizioni sensibili kantiane, ovvero *cieche*, sterili se non in un contesto di *competenze*, che, quindi, come le categorie kantiane sarebbero *vuote* senza l'apporto dei *saperi*. È evidente che impostare il lavoro in questa logica comporta l'applicazione sempre più precisa di una didattica innovativa, questa volta sì, senza riporre nel cassetto i *saperi* o ritenerli indifferenziati, *saperi* che sono, del resto, ancora oggetto di valutazione specifica anche per l'esame di Stato, persino nella nuova versione.

Questa convinzione di base guidano del resto persino le riflessioni espresse negli ultimi anni da diverse parti in merito alla didattica della filosofia ad ampio spettro.

Si riparta allora dal Documento di ISCHIA del 1997, profetico, per certi versi, e vicino ad una avanguardia metodologica che avrebbe preso nel tempo il sopravvento rispetto ad una linea storico-manualistica di vecchio stampo gentiliano. Esso vedeva firmatari docenti universitari e liceali, teoretici ed epistemologi quali L. Ardiccioni, Luciano Malusa, Domenico Massaro, Virgilio Melchiorre, Paolo Parrini, Carlo Sini, Emidio Spinelli i quali, sotto la guida di Riccardo Ruschi e l'Istituto per gli Studi Filosofici di Napoli e l'allora rivista "Informazione filosofica", esprimevano con un *Manifesto - La filosofia nella scuola di domani* - le linee teoriche dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana.

Si era in una fase, forse simile alla presente aperta dalla Legge 107/15, di revisione dei curricula e dei cicli, alla luce dei nodi problematici ma anche delle prospettive che si stavano aprendo, complice un forte lavoro di raccordo fra scuola e ricerca: lo stesso, va detto, che ha

guidato il Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, voluto dal MIUR e pure composto da dimensioni professionali e ordinamentali diverse ma ugualmente afferenti allo sviluppo della teoresi nella scuola italiana, alla redazione degli *Orientamenti* diffusi attraverso i canali istituzionali alle scuole tutte.

Allora si parlava della necessità di estendere la docenza di filosofia a tutte le scuole secondarie di secondo grado, sottolineando il ruolo formativo della filosofia e la necessità di non privare di un diritto di cittadinanza gli studenti degli istituti tecnici e professionali; si sottolineava la necessità di inserire la pratica filosofica anche in quello che ora è chiamato primo ciclo di istruzione, sottolineando la valenza logico-argomentativa della filosofia praticata attraverso il metodo della *Philosophy for Children*; si chiedeva il superamento dell'approccio manualistico e storico per aggredire il sapere filosofico attraverso percorsi teoretici e fondati sulla analisi dei testi, a fronte di un congruo numero di ore dedicabili allo scopo. In questo, gli orientamenti non si discostano molto, come diremo, dal *Manifesto*.

Analoga riflessione è emersa dalla *Costituente di Filosofia* riunitasi in Assemblea Nazionale dal 2014 a Roma, presso l'Associazione Esquilino Domani, al fine di continuare un discorso che da un anno stava avanzando fra istanze culturali e didattiche e istanze politico-sindacali anche in reazione alla mancata messa a sistema di quanto prospettato da più parti in merito con il riordino dei cicli del ministro Gelmini. L'impostazione critica della Costituente comportava la necessità di ridare alla filosofia un ruolo proprio e non marginale nel progetto di formazione italiano: in primis, l'introduzione della filosofia in tutti gli ordinamenti secondari di secondo grado alla luce del fatto che la filosofia come disciplina curricolare assolve ad una funzione irrinunciabile di tipo formativo e orientante. Infatti, nel confronto costante con la realtà storica che si abita, la filosofia è un elemento chiave di ogni curriculum scolastico superiore, pur nell'adattamento alle forme connesse ai diversi contesti formativi: si tratta allora di mettere in campo le risorse per promuovere un processo di maturazione e di presa di coscienza di sé e per permettere a ciascuno nell'arco della vita di progredire, adeguarsi ai mutevoli contesti anche del mercato del lavoro, e contribuire al progresso sociale nel pieno sviluppo della persona, proprio come recitato dal documento Unesco di Bratislava 1970.

La filosofia allora diviene esperienza formativa anche meta o transdisciplinare, asse portante della educazione globale dell'uomo e del cittadino, delle *teste ben fatte* come pure del *cittadino attivo e responsabile* capace di costruire e ricostruire percorsi di vita e di realizzazione di sé nella comunità. Anche gli *Orientamenti* ministeriali in questo senso rispondono e sottolineano adeguatamente la vocazione filosofica e il suo contributo orientante per un corretto pensare sotteso all'esercizio del diritto di cittadinanza, anche se insiste soprattutto sul compito della filosofia come fornitore di solide competenze logiche, argomentative, probabilistico-decisionali: tutto vero, condivisibile, ma forse la filosofia è anche altro, ha una sua specificità che va oltre tutto ciò.

Certo va sostenuto che la valenza formativa del filosofare sta anche nel *confilosofare*, nel *critical thinking* e nella divergenza: ciò porta ad affermare che anche nella fase preadolescenziale sarebbe inseribile all'interno del curriculum per concorrere - con le altre discipline - alla definizione di attitudini logico-argomentative in connessione con l'area scientifica e letteraria e all'accostamento alla problematizzazione delle proprie esperienze. È evidente che in tal modo la scuola diventerebbe un laboratorio esperienziale tesa alla definizione di un nuovo umanesimo capace di superare le stantie dicotomie fra *Geistes* e *Naturwissenschaften*.

In questa linea si collocano i successi dei festival di filosofia che attraverso alta divulgazione arrivano a diversi target e non solo scolastici, come pure progetti di P4C che stanno, spesso in modo sommerso, arricchendo l'offerta formativa degli istituti secondari di primo grado. In questo caso, però, la filosofia pone prioritariamente attenzione al metodo argomentativo e agli strumenti che permettono un ripensamento sul significato delle operazioni logiche anche con l'obiettivo di saper dare e chiedere ragione della posizione propria e altrui, in un concreto e fattivo esercizio di consapevolezza critica e di pluralismo democratico. Da un alto la pratica del *debate* sta operando in questa direzione – anche se non esaurisce nella sua rigidità esecutiva il

potenziale logico della argomentazione filosofica, non riducibile ad un forum di contrapposizione talora sofisticata - ; dall'altro, la pratica del TEDed, che il MIUR sostiene e che vede Bologna come sede del progetto nazionale, evidenzia un altro versante di modello argomentativo e spinge alla adozione di strumenti atti a esporre una posizione culturale, una *vision*, una *start up* in modo organico e incisivo. In tal senso, questa formazione – che il MIUR tramite bando sta erogando in gratuità presso molti istituti superiori – porta anche alla preparazione e all'inserimento nel mercato del lavoro, verso una consapevole collocazione professionale, e riporta la filosofia alla pratica "attiva" che, utilizzando una pluralità di modelli, di metodologie e di tecniche, dovrebbe poter promuovere un'esperienza di ricerca filosofica centrata sul dialogo con gli autori attraverso il testo per fare narrare i sé attraverso i concetti, le parole, gli stili, i contenuti e i modelli di razionalità ed espressivi della filosofia. In questa prospettiva *contenuti e forme* della filosofia possono in effetti costituire elementi di trasformazione di crescita per lo studente.

Come si collocano gli *Orientamenti* in tale contesto evolutivo della riflessione sull'insegnamento della filosofia è allora piuttosto evidente, come già accennato. Infatti, richiamando la *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione del 2015 e l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* delle U.N. 2015 e sottolineando il tema dell'autonomia didattica-organizzativa, il documento pone al centro quanto da decenni già invocato, ovvero il principio della *filosofia per tutti*: aspetto, questo che comporta necessariamente una prospettiva di sviluppo tematico – o, se storico, entro percorsi tematici – e una tensione verso la *pratica* del filosofare, soprattutto nella interconnessione disciplinare – didattica integrata –. Vero è che la pratica a sua volta comporta la capacità di sostenere tesi argomentandole – TEDed, *debate*, CLIL per *debate*, tutto già possibile e spesso in atto, di cui sopra – ma anche domestichezza con forme tecnologiche di comunicazione e di informazione (ICT). Pure, se lo scopo, come già indicato anche dai precedenti documenti annoverati, rimane quello della formazione di un cittadino attivo e responsabile, allora un maggiore peso dovrebbe essere dato alla riflessione epistemologica che, se ben sottesa alla pratica di interconnessione disciplinare, preserva dal rischio di fare della filosofia un surrogato dei forum mediatici dove il pensiero personale non sia sorretto da saperi ma da mere precomprensioni ben servite. In breve, se la filosofia, come crediamo, è la forma del pensiero che sfonda le apparenze, allora non è riducibile a pratica eristica, a sostegno della *doxa*: la ricerca dell'*episteme* non va disattesa o confusa con l'esercizio retorico-dialettico.

Ancora: le *Osservazioni* auspicano costruzione, metacognizione e acquisizione di competenze alla luce di profilature in ingresso e in uscita e personalizzazioni del percorso formativo: e qui ritroviamo la necessità di fare della filosofia la base dell'interdipendenza delle discipline di studio. Crediamo tuttavia che si debba essere attenti anche in questo caso a non ridurre la filosofia sfondo metodologico, svuotandola della sua identità specifica e contenutistica e proponendola solo come "forma" del pensare e dell'argomentare per una cittadinanza agita. Vero è, come il documento ricorda, che occorre selezionare i saperi in una logica modulare, ma è anche vero che sono proprio i saperi – e quelli specifici della disciplina, di per sé orientante - a costruire le competenze – non vuote, come si diceva all'inizio - : questo soprattutto nel secondo ciclo, e in tutti gli ordinamenti - e in questo l'accordo è dato - ma anche nel primo ciclo, dove evidentemente i contenuti tematici si adattano all'età del target di riferimento utilizzando una pluralità metodologica che deve essere scelta in relazione allo scopo e al contenuto tematico – e il documento ministeriale elenca una miriade di apprezzabili benché non esaustive possibilità in questa direzione.

Se è apprezzabile la consapevolezza che anche gli ordinamenti tecnici necessitino di uno sfondo di riflessione teoretica e offrano una preparazione non solo tecnico-professionale, tuttavia l'insistenza del documento sui risultati trasversali e sulla loro applicazione anche alla definizione/acquisizione di competenze anche in settori come l'alternanza scuola-lavoro – latamente condivisibile - appare tale da minare la specificità contenutistica della disciplina: i saperi diventerebbero così strumenti *per altro*, mentre dovrebbero essere anche *di per sé* strumenti di senso, di identità e di costruzione del sé come indicato dal PECUP e richiamato dal documento

stesso. E in questa logica è evidente che si debba fare i conti con un lessico specifico, non informale, che difficilmente si apprende dalle ricerche nel web o da piattaforme di *e-learning* e di *social reading*, alle quali invece si fa abbondante riferimento nel documento ministeriale.

Infine, circa la valenza orientata della filosofia: da sempre ne siamo convinti e il documento ministeriale lo ribadisce adeguatamente, soprattutto se entra nella logica della valorizzazione delle vocazioni. Ma a questo compito occorre preparare i docenti, spesso non formati neppure nella fase di neoimmissione in ruolo con appositi percorsi che spaziano dai BES alle risorse digitali, alla cura dell'ambiente, alle prove INVALSI: forse sarebbe necessario avere il coraggio – anche dichiarandolo formalmente – di inserire moduli formativi di didattica disciplinare, per non replicare nel tempo i modelli di trasmissione filosofica vissuti da studenti sui banchi di scuola di qualche anno fa.

GLI ORIENTAMENTI DEL MIUR PER L'APPRENDIMENTO DELLA FILOSOFIA (2017) E LA PROPOSTA DI UN SILLABO DELLE COMPETENZE (ALLEGATO B)

Annalisa Caputo

Il testo degli *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*¹ meriterebbe una disamina puntuale. L'abbiamo fatta in un nostro saggio, all'indomani dell'uscita del documento stesso² (saggio a cui rimandiamo). In quel contesto abbiamo sottolineato gli elementi a nostro avviso positivi della proposta, soprattutto in relazione alle chance offerte alla filosofia e a chi la insegna;³ ma abbiamo sottolineato anche quelli che ci paiono i "limiti" del documento, che, in molti casi, in maniera più o meno sottesa o esplicita, assume (a-criticamente) l'idea della "società della conoscenza" e un modello anglofono di filosofia (e di didattica).

Sebbene qui la nostra intenzione sia focalizzare l'attenzione sulla proposta di un "sillabo delle competenze", esplicitata nell'allegato B degli Orientamenti, è inevitabile un minimo di contestualizzazione della questione rispetto all'intera proposta.

Divideremo, pertanto, questo articolo in due parti. Nella prima riprenderemo alcune cose che abbiamo già presentato nel nostro *Per una rilettura ragionata dei recenti "Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza". Possibilità e criticità delle proposte*.⁴ Questo ci serve per mostrare al lettore l'idea di competenza (e segnatamente di competenza filosofia) che emerge dal "testo" del Documento. Nella seconda parte, che vuole essere un po' il "cuore" di questo intervento, ci sposteremo sull'allegato B e discuteremo le proposte relative al "Sillabo delle competenze" presenti in esso.

1. La questione delle competenze filosofiche all'interno del testo degli Orientamenti

Non vorremmo sembrare troppo perentori (perché invece si tratta di osservazioni che chiedono semplicemente alla discussione): ma la nostra impressione generale è che leggendo gli Orientamenti non emerga un'idea chiara *che cosa si intenda e si possa intendere per competenza filosofica*. E, di conseguenza, sia poco chiara la proposta del documento. Probabilmente il testo risente della stesura a più mani (sappiamo che è opera di un "gruppo" scientifico) e quindi, di volta in volta, presenta delle prospettive diverse. Diverse anche a seconda dei capitoli.

1.1. Nel primo capitolo (*Verso il rinnovamento metodologico*)

Per esempio, a pagina 9 leggiamo:

¹ <http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>. Il testo è stato pubblicato sul sito del MIUR il 20 dicembre 2017, ma presenta nella sua edizione grafica a stampa l'indicazione "ottobre 2017".

² Per una lettura più puntuale e ragionata rimandiamo al nostro: *Per una rilettura ragionata dei recenti "Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza". Possibilità e criticità della proposte*, in "Logoi.ph", III, 9, 2017, pp. 425-450: <http://logoi.ph/edizioni/numero-iii-9-2017/weekly-updates-aggiornamenti-settimanali-numero-iii-9-2017/experimental-teaching-high-school-sperimentazioni-scuole-superiori-weekly-updates-aggiornamenti-settimanali-numero-iii-9-2017/per-una-rilettura-ragionata-dei-recenti-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza-possibilita-e-criticita-della-proposte.html>.

³ Un aspetto positivo, che non potrà non essere salutato con esultanza da chi si occupa di filosofia a tutti i livelli, è l'idea di una filosofia per tutti: si tratta di un allargamento della proposta già in parte presente nei Programmi Brocca e poi (ancora di più) nelle proposte della Commissione dei Saggi.

⁴ In "Logoi.ph", III, 9, 2017, pp. 425-450 (già citato).

Come noto, a seguito del riordino dei licei, l'insegnamento della filosofia è parte integrante e caratterizzante di tutti gli indirizzi liceali. In generale, essi mirano a promuovere un atteggiamento "razionale, creativo, progettuale e critico" e hanno in comune i seguenti esiti formativi:

- *consapevolezza della "diversità dei metodi utilizzati dai vari ambiti disciplinari";*
- *capacità di "interconnettere" metodi e risultati delle "singole discipline";*
- *capacità di "sostenere una propria tesi e saper ascoltare";*
- *capacità di "ragionare con rigore logico";*
- *capacità di "interpretare criticamente" le diverse forme di comunicazione;*
- *"comprensione dei diritti e dei doveri" propri della condizione di cittadino;*
- *capacità di collocare lo sviluppo della storia della scienza e della tecnologica "nell'ambito più vasto della storia delle idee";*
- *acquisizione della strumentazione adeguata per confrontare le diverse tradizioni culturali.*

Dunque, nel quadro della formazione liceale, la funzione di tutte le discipline è ordinata sia ad orientare lo studente a cogliere la fondatezza delle proprie scelte e opzioni personali rispetto alle vocazioni sia a conseguire conoscenze, abilità e competenze adeguate a un inserimento funzionale negli studi superiori e nella vita sociale e lavorativa.

Si tratta di una introduzione e quindi si sta parlando non di competenze specificamente filosofiche, ma trasversali. Però già su questo si può osservare qualcosa. Infatti, se si prendono le *Indicazioni nazionali del 2010*⁵ (e il loro allegato A, di carattere introduttivo ed esplicativo), si noterà facilmente come ci sia molto di più di quanto selezionato dal virgolettato di questo Documento del 2017.

Certo: la selezione è legittima, come tutte le selezioni: purché ci ricordiamo non solo che si potrebbe fare e dire di più, ma anche che – in questo caso – ci stiamo muovendo ancora nell'ambito delle competenze trasversali e non di quelle filosofiche specifiche. Infatti il testo che abbiamo citato si sta riferendo a ciò che caratterizza "in generale" gli indirizzi liceali e le diverse discipline. "Non" in particolare la filosofia.

È giusto, però: la filosofia contribuisce "anche" a questo; come molte altre discipline. Poi, però, risulta poco chiaro (e poco sostenibile) quello che viene affermato (abbastanza perentoriamente) subito dopo, negli Orientamenti.

Nello specifico, per quanto riguarda la prassi didattica della filosofia, essa deve tenere conto dei seguenti punti:

- *la funzionalità della contestualizzazione storico-culturale di autori e temi;*
- *la dimensione critico-riflessiva del pensiero filosofico come strumento per il potenziamento della capacità di pensare e giudicare;*
- *la correlazione della tradizione culturale della filosofia con quella delle discipline linguistico-letterarie e scientifiche;*
- *l'impatto degli ambienti tecnologici e degli strumenti digitali (nuove potenzialità per l'analisi testuale, funzioni di apprendimento attivabili mediante la medializzazione, digital humanities);*
- *la necessità di saper utilizzare gli strumenti comunicativi tradizionali e digitali per organizzare argomentazioni e contenuti anche in forma strutturata e complessa;*
- *l'apprendimento integrato delle lingue straniere (CLIL) e di una lingua veicolare con la filosofia;*
- *l'esigenza di favorire le competenze di cittadinanza attiva.*

Ecco: questo sicuramente non è scritto da nessuna parte nelle Indicazioni nazionali 2010 e quindi è una interpretazione/proposta del Gruppo di lavoro che ha scritto gli Orientamenti (e

⁵ Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*, Roma, 2010. Cfr. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf.

infatti non c'è nessun virgolettato in questa parte del testo).⁶ Si tratta, però, a nostro avviso di una interpretazione che “mescola” elementi presi dalle competenze trasversali ed elementi propri delle Indicazioni nazionali specifiche per la filosofia. Attenzione: anticipiamo una possibile obiezione; *qui non si parla di “competenze” ma di “punti” da tenere presenti*; è vero, ma nel prosieguo del documento, diventeranno di fatto competenze da sviluppare con la filosofia. Ci spostiamo, quindi, sul secondo Capitolo.

1.2. Nel secondo capitolo (*Pensiero critico e dialogo*)

Qui, partendo da un'idea molto chiara (e, come dicevamo all'inizio, molto anglofona) di filosofia (che viene definita come «uno strumento conoscitivo e operativo, in grado di aiutare a comprendere e affrontare razionalmente alcuni fra i problemi che la vita ci pone ogni giorno»), vengono indicati alcuni strumenti da utilizzare e potenziare in classe. Non “tutti” i possibili strumenti offerti dalla vasta sperimentazione didattica, ma – guarda caso – il *Critical Thinking* e il *Debate*. Non a caso in inglese.⁷ Strumenti che in realtà sono strettamente legati non solo ad una certa idea di filosofia, ma anche a delle competenze specifiche ad “essi” connesse.

Ma perché tra le competenze filosofiche si dovrebbero privilegiare quelle legate al *Critical Thinking* e al *Debate*? Chi l'ha deciso, e chi lo decide? Gli Orientamenti rispondono che è cosa utile perché ha «particolare rilievo per il sistema formativo». Ma in realtà siamo davanti ad uno *hysteron proteron*. Non possiamo decidere che cosa è filosofia a partire da quello che sembra più interessante per la didattica. È vero il contrario: la didattica ci aiuterà a “trasformare” in maniera significativa per gli studenti quello che riteniamo importante dal punto di vista teorico. Il rischio, altrimenti, è di decidere che cosa sia la filosofia a partire da quello che il contesto (storico-socio) educativo ci chiede. E sappiamo qual è in questo caso: quello della Società della conoscenza. Ma la filosofia – proprio a partire da quello che qui si sostiene, ovvero dalla sua interna vocazione critica – potrà accettare che gli si dica dall'esterno che cosa è utile che essa sia?

Questo ci sembra il limite “teoretico” (e quindi poi didattico) di fondo di questi Orientamenti (o comunque sicuramente di questo capitolo)⁸. Potremmo continuare, ma ci spostiamo ancora.

⁶ Certo, dobbiamo anche dire che si tratta di proposte per certi versi classiche (come le prime due, la dimensione storica e problematica), per altri versi ‘sottese’ alle Indicazioni nazionali (per esempio il punto tre, ovvero la pratica dell'interdisciplinarietà e l'ultimo punto, il rapporto con le competenze di cittadinanza); per altri versi si tratta di proposte suppletive rispetto alle Indicazioni, dove, nella sezione relativa alla filosofia mancava di fatto il riferimento esplicito all'uso degli strumenti tecnologici e digitali e il rapporto con le lingue straniere (sicuramente dato per scontato).

⁷ La dimensione logico-argomentativa di fatto non assorbe tutta la filosofia; e nemmeno tutto lo spettro dell'espressione ‘pensiero critico’ (la critica di Kant non è quella di Nietzsche; quella di Peirce non è quella di Adorno, ecc.); e lo slittamento sulla dimensione ‘analitica’ della ‘critica’ è evidente – come anticipato – quando nel testo si iniziano ad usare in inglese le espressioni *Critical Thinking* e *Debate*. Attenzione, non è solo una esterofilia. Perché il *Critical Thinking* in filosofia non ‘è’ il pensiero critico (è solo una modalità del pensiero critico). E il *Debate* in filosofia non è il dialogo. È solo una modalità del dialogo.

⁸ Come è noto, ogni filosofo non può non avere una propria idea di filosofia; e dunque sceglierne una e assolutizzarla ci sembra problematico. Così come, prima ancora, usare il termine ‘razionale’ oggi in filosofia (senza specificarlo ulteriormente) ci pare molto problematico. Il testo continua: «insegriamo fisica, matematica, latino, greco, storia, inglese ecc. ma, paradossalmente, non insegniamo in modo esplicito a pensare correttamente. Non forniamo, cioè, quegli strumenti per giustificare adeguatamente le posizioni che vogliamo sostenere e per criticare appropriatamente quelle che vogliamo avversare»: ecco l'idea di filosofia degli Orientamenti (o comunque di questo capitolo) chiaramente espressa: la filosofia è un pensare correttamente, un giustificare adeguatamente le proprie posizioni e un criticare appropriatamente quelle avversarie. Ora, a parte che su ciascuno di quegli avverbi si potrebbe scrivere un poema, tenendo conto di tutte le critiche che sono state fatte all'idea di verità come correttezza, adeguazione e appropriatezza da tanti filosofi del Novecento, è evidente che qui emerge l'idea di una filosofia molto ‘analitica’, che serve per ben pensare e ben argomentare. Il che è sicuramente anche vero. Ma non è l'unico modo di intendere la filosofia e le sue possibilità.

1.3. Nel terzo capitolo (*Filosofia e didattica per competenze*)

Il terzo e il quarto capitolo sicuramente si muovono in maniera più ampia e meno pre-giudicata del primo. In ogni caso, ad un lettore attento crea difficoltà il passaggio dal secondo capitolo, in cui in fondo già si prescrivono competenze da sviluppare (logico-argomentative), al terzo capitolo, dove si tratta il rapporto filosofia e competenze: come se il secondo capitolo non ci fosse; Individuando altre competenze.

Ci chiediamo: quelle del secondo capitolo sono prioritarie e le altre secondarie? Oppure il terzo e il quarto capitolo superano e integrano il secondo? E, in ogni caso, che rapporto c'è tra le competenze direttamente dedotte dall'idea di filosofia come *pensiero critico e dialogo* e le altre competenze più generalmente dedotte dalle altre modalità possibili di vivere e insegnare a filosofia?

Il terzo capitolo, infatti, lasciando da parte la prospettiva logico-argomentativa, da subito dichiara di seguire l'idea di una filosofia "per essenza" (in "rapporto intimo") legata alla vita.⁹ Inevitabilmente quindi la prospettiva si allarga: perché la vita è molteplice, e – come si legge poco sotto – "il ruolo della cultura filosofica nella costruzione dell'identità personale è molteplice".

Quindi potremmo dire così: alla domanda *perché insegnare la filosofia?* questo capitolo risponde "esistenzialmente": perché la filosofia è vita. E la filosofia ci aiuta a comprendere, interpretare, sviluppare la nostra vita in tutte le sue dimensioni. Da qui, il prosieguo del discorso. Infatti, se la vita è molteplice e la filosofia è molteplice, allora, la filosofia più di altre discipline possa aiutare docenti e studenti a "costruire curricula personalizzati e distinti".¹⁰

Ci piace la posizione di partenza. Il problema è, però, che questa risposta è un po' troppo vasta; talmente vasta che poi non si sa da dove ripartire. Tutto è allora filosofia? Tutto è competenza filosofica nella vita? Come muoversi per individuare le competenze filosofiche da insegnare a scuola?

Ma continuiamo a provare a seguire la logica del testo. Provando a capire quali competenze filosofiche vengano proposte.

E torniamo ad avere l'impressione di una certa confusione. Infatti, che cosa si fa in questo terzo capitolo degli Orientamenti? Si cominciano ad elencare una serie di competenze, a nostro avviso semplicemente giustapponendole (e/o selezionandole arbitrariamente; e a volte caoticamente).

Ecco che innanzitutto si elencano una serie di ambiti in cui le competenze filosofiche possono essere utili, ma lo si fa tornando indietro alle competenze chiave (trasversali) e scegliendone (non si capisce bene perché) tre, di cui la prima è ancora (di nuovo) legata alla dimensione logico argomentativa, la seconda legata alle competenze di cittadinanza e la terza al lessico.

Non vi è dubbio che la formazione mediante la filosofia intenzioni e rafforzi elementi cardinali ricompresi nelle *competenze chiave*. Il ruolo della cultura filosofica nella costruzione dell'identità personale è infatti molteplice e può essere adoperato in un percorso formativo con la dovuta guida da parte del docente e, auspicabilmente, l'uniforme attenzione di tutti i colleghi in un consiglio di classe. E, data l'universalità degli atteggiamenti di razionalità e comprensione, tale processo può avvenire anche in assenza dello specifico

⁹ "La riflessione sulle competenze diventa per la filosofia lo spazio per riaffermare anche una propria vocazione strutturale, quella del necessario rapporto intimo con la vita, che ne costituisce da sempre una dimensione essenziale"; il rimando in nota è a A. Modugno, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizioni di competenze*, Roma 2017 e poi all'Allegato D del Documento.

¹⁰ Anche se poi resta una sorta di 'cedimento' alla logica 'lavorativa' delle competenze, quando si dice che la filosofia "abilita lo studente non soltanto alla conoscenza di un canone e di una tradizione, ma anche alla capacità di razionalizzazione della propria esperienza e di partecipazione attiva al processo formativo", e "all'inserimento nel contesto sociale come cittadino responsabile e attivo"; e non a caso si richiama la "prospettiva educativa sostanzialmente attivistica che è in sviluppo dal Regolamento 275/1999 in poi").

insegnamento, poiché la curvatura filosofica della personalità può anche essere indipendente dalla preparazione dottrinale e sostanzarsi invece nell'esercizio attivo e ampio del pensiero.

Se questo da un lato è chiaro (nell'ottica dell'invito dell'allargamento dell'insegnamento della filosofia "oltre" i Licei), dall'altro – se la cosa non è ben spiegata – può essere intesa anche come una riduzione della filosofia ad un generico esercizio attivo del pensiero (che non abbia poi nulla di radicalmente filosofico). Una cosa è dire che si può insegnare la filosofia per temi e problemi là dove questo può essere più necessario rispetto ad un insegnamento storicistico (infatti in nota il rimando è al capitolo relativo all'insegnamento della filosofia nell'istruzione tecnica e professionale); un'altra cosa è dire che la curvatura filosofica può esistere anche senza una preparazione filosofica (dell'insegnante e dei discenti).

Il testo poi prosegue:

il docente di filosofia può contribuire in primo luogo alla costruzione delle *competenze chiave di cittadinanza*, focalizzando la sua attenzione e quella dei suoi allievi sulla centralità dell'*argomentazione razionale anche nell'interazione interpersonale*. Ciò anche per contrastare la prevalenza sempre più frequente nel contesto del dibattito pubblico di argomentazioni affidate al carattere e all'esempio (e non alla prova e al raziocinio), se non alla semplice forza della voce, al tenore del registro o all'appello riduttivo alle emozioni. In secondo luogo, egli può concorrere a stimolare negli studenti la ricerca della *funzionalità del lessico*, mostrando come tra le parole e le cose intercorra un rapporto di stretta interrelazione, grazie alla capacità delle parole di organizzare l'esperienza, di "fare" oltre che di "nominare".

In terzo luogo, può aiutare gli studenti a riflettere *sulle conseguenze dell'universalizzazione di loro tesi o posizioni* e coordinare il necessario dibattito sulla natura generale o particolare delle scelte etiche e politiche, nonché introdurre la problematica della *responsabilità* nella consapevolezza degli studenti.

Qui un'altra stranezza. A parte il secondo punto, legato alle competenze linguistiche, il primo e il terzo punto sembrano entrambi legati alle competenze di cittadinanza. Il primo sottolinea di nuovo il contributo della filosofia in relazione allo sviluppo di competenze argomentativo-razionali (ma anche interpersonali). Il terzo punto invece da un lato ci sembra più interessante, dall'altro fuori-luogo. Nel senso che l'universalizzazione di una tesi, il dibattito sulle scelte etico-politiche, la problematizzazione del concetto di responsabilità... sono competenze chiave trasversali? Forse no; forse sono già competenze filosofiche (infatti possiamo svilupparle solo a partire da questioni filosofiche, come quella morale e politica; e solo dai testi e dalle posizioni dei pensatori). Forse allora da questo terzo punto in poi finisce l'elenco delle competenze generali e inizia quello delle competenze filosofiche specifiche?

Il testo non è chiaro.

In ogni caso, quello che segue dopo il terzo punto è decisamente un elenco di competenze filosofiche e non più trasversali.

- *Esercizio della domanda (la scelta dei titoli in corsivo è nostra).*

«Ancora, il docente di filosofia può favorire lo sviluppo dell'*attitudine critica*, la quale come sopra ricordato sta di casa proprio nella filosofia, sia perché in larga parte essa può definirsi come un sapere di altri saperi (la dimensione epistemologica), sia perché la domanda filosofica è senz'altro volta a comprendere gli snodi del *che* delle cose, ma anche e sempre del loro *perché*». Qui viene ricordato che la filosofia sviluppa, schiude potenza quelle abilità proprie dell'umano che sono la dimensione critica, la meta-cognizione, la questione della conoscenza e soprattutto la domanda originaria sul perché?

- *Ricerca delle alternative.*

«Inoltre, poiché la filosofia rappresenta anche una preparazione all'*apertura di possibilità* in quanto concorre all'ideazione e interpretazione di modelli di vita diversi, il docente può sollecitare nello studente immaginazione e capacità di ragionamento "divergente", ipotetico e controfattuale, per concepire e prospettare scenari etici, politici, teorici, estetici differenti da quelli con cui egli ha già familiarità, educandolo in questo modo alla conoscenza, al riconoscimento e al *rispetto della diversità*». Molto opportunamente si richiama qui l'idea che la filosofia sia un esercizio del vedere e pensare "altrimenti", un lavoro continuo nella e con la possibilità e un'educazione a ragionare con modelli diversi.

- *Costruzione delle relazioni fondamentali del Sé.*

«In più, considerata la fondamentale esigenza della filosofia di *collegare i saperi alla vita*, l'insegnante può promuovere la crescita di capacità relazionali, declinando la conoscenza filosofica ai fini della realizzazione di sé, dell'altro, del sociale». E qui si ricorda come la filosofia sia in grado di sviluppare anche competenze di relazione, là dove le principali relazioni sono quelle con se stessi, con gli altri e con le istituzioni (per dirla con Paul Ricoeur).

Questi tre aspetti ci sembrano del tutto condivisibili e in ogni caso molto più "aprenti" ad altre visioni della filosofia rispetto a quanto prospettato nel secondo capitolo.

Resta, di fatto, però la domanda da cui siamo partiti: perché queste competenze e non altre? Da dove le deduciamo? Come le colleghiamo tra loro e con il resto degli Orientamenti?

Che la "mens" degli Orientamenti non sia chiarissima è confermato dal passaggio successivo.

Su tali considerazioni – orientative e parziali – si può affermare che la didattica per competenze in filosofia, oltre alle competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale (sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività), mira a raggiungere:

- *la capacità di decodificare e interpretare le diverse sfumature di senso contenute nei messaggi prodotti dal nostro agire comunicativo;*
- *la fruizione consapevole del valore estetico/etico in tutte le sue espressioni;*
- *la costruzione razionale e l'appartenenza riflessiva a un proprio contesto valoriale per esprimere una cittadinanza partecipativa e globale".*

Il passaggio non è chiaro perché da un lato sembra che tutto questo derivi da quanto detto prima ("su tali considerazioni si può affermare che..."); dall'altro lato, invece, a ben vedere non c'è nessun collegamento e nessuna deduzione da quanto detto prima, ma semplicemente si continuano ad elencare cose. Per cui si aggiungono/giustappongono, alle precedenti, altre competenze sviluppabili con la filosofia. Si richiamano (come abbiamo letto) di nuovo tre macro competenze trasversali (imparare ad apprendere, saper lavorare in gruppo e autonomia/creatività; perché non metterle prima, quando si sono elencate le competenze trasversali) e si sottolinea la possibilità della filosofia di interpretare il linguaggio e l'agire (competenza ermeneutica, potremmo dire), a cui segue l'indicazione di competenze estetiche (oltre che etiche) e infine di nuovo la dimensione razionale collegata a quella di cittadinanza. Non è ben chiaro perché vengano presentate a parte e non collegate al precedente elenco. E perché torni di nuovo qui la competenza etica, collegata (senza chiarimento) all'estetica; e di nuovo la razionale (collegata alla cittadinanza).

Infine le conclusioni di questo capitolo. Da un lato nuovamente condivisibili, quando si ricorda che proprio per tutto questo sarà utile aprire l'insegnamento della filosofia anche nei percorsi dell'istruzione tecnica e professionale e nell'istruzione per gli adulti. Dall'altro lato nuovamente problematiche, perché là dove si tenta di rispondere tutto sommato alla domanda: *ma da dove sono state tratte queste competenze?* la risposta è "non già attraverso nozioni e valori calati dall'alto da parte della scuola o della società, ma sviluppando l'esigenza interiore di pensare, di esercitare autonomamente e razionalmente il pensiero, in quanto dominio cognitivo privilegiato di riflessione e azione, di teoria e pratica"; e qui torna il *gap* più volte sottolineato:

che significa che le competenze vengono dedotte dall'esigenza interiore del pensare? In realtà, appunto, vengono dedotte dall'idea di filosofia che hanno in testa gli estensori degli Orientamenti. Ed ecco che, quando si va ad esplicitare questa "idea", la ricchezza che abbiamo visto pur presente in questo terzo capitolo si restringe nuovamente ad una definizione sinceramente limitante: "esercitare autonomamente e razionalmente il pensiero, in quanto dominio cognitivo privilegiato di riflessione e azione, di teoria e pratica".

1.4. Le competenze indicate nei capitoli 4, 5 e 6 degli Orientamenti.

Altre competenze vengono poi "dedotte" nel quarto capitolo a partire dalla possibilità che la filosofia ha di farsi "mediatrice" con gli altri saperi (e quindi in una prospettiva inter-, trans- e multi-disciplinare). Non ci soffermiamo. Possiamo però sottolineare come, rispetto alla questione-competenze, qui si ricordi anche come la filosofia serva per "ricomporre i saperi", "contaminarli", "favorire lo sviluppo di creatività, immaginazione, "pensiero divergente", dare "una prospettiva di senso", "interagire con la scienza, con i saperi tecnologici e artistici o con le scienze umanistiche e sociali". Quindi da un lato si amplia l'idea restrittiva di filosofia presentata nel secondo capitolo, dall'altro lato si conferma l'idea che gli Orientamenti continuino a proporre un elenco di competenze senza che si capisca il loro filo conduttore (al di là di ciò che è utile per la società della conoscenza).

Lo stesso accade nel quinto capitolo, dedicato esplicitamente a *L'apprendimento della filosofia nell'istruzione tecnica e professionale*. Proprio in questo capitolo (più che altrove) – nel tentativo di mostrare l'importanza della filosofia anche per studenti non liceali – emergono altre definizioni e sottolineature maggiormente esistenziali ed etiche della filosofia.¹¹ E quindi si ricorda l'importanza della filosofia per la "conoscenza di sé" ("la ragione di tale possibilità sembra scaturire dall'etimologia stessa della parola, dallo spazio semantico che prospetta e dal sentimento che richiama, appunto $\varphi\lambda\omicron$ e $\sigma\varphi\acute{\alpha}$ "); per dare "senso" agli altri saperi ("che diversamente verrebbero vissuti come non significativi e, pertanto, esterni ed estranei"); per "educare all'analogia, all'alterità, all'amicizia" e più in generale alla "relazione con gli altri". Poi nuovamente si sottolinea come la filosofia educi al "senso critico, alla creatività, nonché allo sviluppo della riflessione etica e dell'educazione civica"; e più in generale "arricchisca la personalità dello studente e lo renda soggetto autonomo e responsabile in tutti i campi dell'esperienza umana, sociale e professionale". "Infine, la filosofia in quanto interrogazione costante e permanente", "come capacità di saper domandare, oltre che di saper rispondere", vivifica (...) i processi di apprendimento/insegnamento (...) come luoghi dinamici generati da domande su cui esercitarsi in una pratica educativa continua di rimando dei contenuti disciplinari alle domande che li hanno costituiti". Si ricordano poi anche inevitabilmente le potenzialità che la filosofia offre "in quanto tirocinio della libertà attraverso il giudizio, (...) potenziamento sia delle abilità connesse all'esercizio della "ragione morale" che di quelle logico-argomentative legate all'uso della "ragion critica" (...). potenziamento delle capacità di analisi, argomentazione, comunicazione e immaginazione".

Nel sesto capitolo poi viene presentata la metodologia *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. Non entriamo nel merito. Ma ci interessa vedere che cosa accade del discorso delle competenze in questo capitolo. Anche perché ci servirà in relazione all'analisi dell'allegato b.

Intanto, inevitabilmente, questo capitolo è sbilanciato più degli altri sul discutibile versante "economicistico" della Società della conoscenza. Sarà sufficiente richiamare questo passaggio:

Nel Rapporto "New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology", pubblicato nel 2015 dal World Economic Forum, l'organizzazione internazionale indipendente con sede a Ginevra, sono indicate

¹¹ Che gli Orientamenti mostrano con efficacia essere già presenti nelle indicazioni del *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*.

le 16 capacità che i sistemi educativi dovrebbero garantire al fine di rispondere alla richiesta da parte del mondo del lavoro di un ventaglio di competenze più ampio e articolato rispetto al passato. Tra le altre, vi sono indicate le seguenti definizioni:

- **Pensiero critico/Problem solving:** *abilità di identificare, analizzare e valutare situazioni, idee e informazioni per formulare risposte e soluzioni;*
- **Creatività:** *abilità di immaginare e progettare strade nuove e innovative, di affrontare i problemi, di rispondere alle richieste attraverso la sintesi, l'applicazione o la riformulazione della conoscenza;*
- **Comunicazione:** *abilità di ascoltare, comprendere, trasmettere e contestualizzare informazioni attraverso segni verbali, non verbali, scritti e visuali;*
- **Collaborazione:** *abilità di lavorare in gruppo per raggiungere un obiettivo comune, inclusa la capacità di prevenire e gestire i conflitti.*

Cose ovviamente vere e utili. E che potremmo declinare non solo in termini di abilità ma anche di competenze. Ma non sfugga al lettore quello che “non” è detto in questo capitolo degli Orientamenti, e cioè: *si tratta di competenze sviluppabili in generale con la filosofia; e non solo con la metodologia CLIL*. Tra l'altro si potrebbe creare un cortocircuito quando, dopo, si legge: “nei capitoli precedenti si è detto della filosofia come di una disciplina che offre effettive possibilità per attivare tali *competencies* (...): azioni progettate e realizzate in filosofia con modalità CLIL sembrano prospettare ulteriori concrete opportunità in tal senso”. Insomma: non è che se non facciamo filosofia in inglese... non siamo in grado di sviluppare queste e altre competenze!

Così pure un altro cortocircuito si potrebbe creare trovando in “questo” capitolo e non altrove il sottoparagrafo: (6.1) *Come costruire curricula e sillabi?* Infatti “queste” indicazioni in questo sotto-paragrafo sono chiaramente legate alla metodologia CLIL: ma non possiamo pensare che gli schemi qui prospettati valgano necessariamente per “tutte” le metodologie (e il loro conseguente sviluppo di competenze) filosofiche. Le *Thinking Skills* così proposte, infatti, non è detto che debbano valere per la filosofia in generale. E non possiamo prendere le varie linee e indicazioni inglesi e internazionali proposte in questa sezione e applicarle indebitamente e automaticamente a percorsi non svolti attraverso la metodologia CLIL. O meglio: possiamo farlo, ma con la consapevolezza che stiamo facendo un'applicazione surrettizia di uno schema nato in un ambito specifico ad un ambito generale. E questo è ovviamente discutibile.

Facciamo un esempio. In questa sezione si scrive: “particolarmente interessante per la costruzione di un sillabo dedicato alla filosofia può rivelarsi la lettura della brochure “Syllabus - Pre U 2 Certificate in Philosophy and Theology”, che suggerisce elenchi di argomenti, descrittori di competenze, testi da leggere, tipologie e modalità di valutazione”. Si sta parlando di un sillabo per la metodologia CLIL o per la filosofia in generale? Sembrerebbe che si stia parlando in generale. E allora perché metterlo in questo sottoparagrafo? E soprattutto perché prendere uno schema di questo tipo per un sillabo italiano? Abbiamo riportato solo una citazione, ma il paragrafo è pieno di riferimenti e schemi articolati, sia nel testo che in nota. Riferimenti per lo più inglesi; e con qualche richiamo piccolo richiamo all'area francese e germanofona.

Il rischio della sovrapposizione dei piani emerge in maniera forte nel finale di questo paragrafo 6.1, quando si dice:

l'intento è quello di proiettare – anche attraverso la metodologia CLIL – l'insegnamento della filosofia adottato nelle nostre aule scolastiche in un orizzonte più ampio rispetto ai confini nazionali, non già per rinunciare a un proprio e certo modello italiano ma per rinnovare nella prospettiva della internazionalizzazione della didattica e del confronto tra diversi approcci “una via italiana” all'apprendimento della filosofia, in grado di interpretare sia le sfide educative e culturali della contemporaneità sia i bisogni formativi e professionali dei futuri cittadini.

Si parla di “una via italiana all’apprendimento della filosofia”. Ma questa via, negli Orientamenti, non c’è. Nel senso che gli Orientamenti richiamano questi confronti stranieri e non provano nemmeno a cercare quali risorse ci sarebbero dentro la tradizione dell’insegnamento italiano della filosofia.

Potremmo continuare con l’analisi del testo degli Orientamenti, ma preferiamo spostarci dal testo all’allegato b, dove si presenta il Sillabo delle competenze.

2. L’allegato B e le proposte di “Sillabo di filosofia” per competenze

2.1. Nel primo paragrafo (Didattica per competenze e filosofia a partire dalle Indicazioni nazionali)

Il lungo allegato B (20 pagine) è in fondo un secondo documento specifico. Nel primo paragrafo si riparte dalle *Indicazioni nazionali 2010* e si ricorda come siano esse ad orientarci nel lavoro di “raccordo” tra le “conoscenze specifiche” e le “pertinenti competenze”. Vengono evidenziati alcuni elementi del testo del 2010 (che riportiamo in nota).¹²

A questo punto si “deducono” delle linee di lavoro. E ancora una volta dobbiamo notare che inevitabilmente si tratta di una interpretazione restringente rispetto a quanto proposto nelle Indicazioni (già inevitabilmente restringenti rispetto alla filosofia *tout court*).

In generale le *Indicazioni nazionali* suggeriscono un’istanza di formazione di competenze relative almeno ai seguenti campi/dimensioni/classi:

- *storia della filosofia come aspetto della storia della ragione umana;*
- *geografia e interculturalità delle tradizioni di pensiero;*
- *aspetti linguistici, lessicali, dialogici e semiotici della filosofia;*
- *peculiarità del canone, o tradizione filosofica, dell’Occidente e del suo rapporto con la realtà;*
- *documentazione storiografica e biografica sulla cultura filosofica e sulla sua tradizione;*

¹² Gli Orientamenti prendono quindi il testo delle Indicazioni nazionali 2010, sottolineano alcuni elementi (di seguito in grassetto) e poi inseriscono delle parentesi (che non sono nel testo del 2010). Le parentesi, scrivono gli estensori degli Orientamenti danno «i plausibili riferimenti utili ad una (...) interpretazione e messa in pratica; mentre in grassetto sono evidenziati i termini fondamentali che documentano l’ampiezza teorica del testo normativo e programmatico preso in esame».

Questo è il testo: «al termine del percorso liceale lo studente è consapevole del significato della riflessione filosofica come **modalità** specifica e **fondamentale** della ragione umana (storia del pensiero umano) che, in **epoche diverse** (storia, storiografia) e in diverse **tradizioni culturali** (geografia, intercultura), ripropone costantemente la domanda sulla conoscenza, **sull’esistenza** (ontologia e trascendenza) dell’uomo e sul senso dell’essere e dell’esistere (problematicizzazione del vissuto, esistenza, senso, significato, semiotica); avrà inoltre acquisito una conoscenza il più possibile organica dei punti nodali dello sviluppo **storico** del pensiero **occidentale** (storia del pensiero occidentale), cogliendo di ogni **autore** o **tema** (autore e tematica filosofica) trattato sia il legame col contesto storico-culturale (sociologia, storia), sia la portata potenzialmente universalistica che ogni filosofia possiede (universalismo). Grazie alla conoscenza degli **autori** e dei **problemi** filosofici **fondamentali** (problematicità, crisi, complessità) lo studente ha sviluppato la **riflessione** personale (metacognizione), il **giudizio** critico (pensiero critico), l’attitudine all’approfondimento (ricerca e documentazione, progettazione) e alla **discussione razionale** (logicità e dialogicità), la capacità di **argomentare** una tesi (comunicazione e argomentazione), anche in forma **scritta** (scrittura filosofica), riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il **reale** (sperimentazione e deduzione). Lo studio dei diversi autori e la lettura diretta dei loro testi (lettura filosofica) lo avranno messo in grado di orientarsi sui seguenti problemi fondamentali: l’**ontologia**, l’**etica** e la questione della **felicità**, il rapporto della filosofia con le tradizioni **religiose**, il problema della conoscenza, i problemi **logici**, il rapporto tra la filosofia e le **altre forme del sapere**, in particolare la **scienza**, il senso della **bellezza**, la **libertà** e il **potere** nel **pensiero politico**, nodo quest’ultimo che si collega allo sviluppo delle competenze relative a **Cittadinanza e Costituzione** (problemi fondamentali della filosofia, radici filosofiche dei valori). Lo studente è in grado di utilizzare il **lessico** e le **categorie specifiche** della disciplina (lessico), di **contestualizzare le questioni filosofiche** (argomentazione) e i diversi **campi conoscitivi** (epistemologia), di comprendere le **radici concettuali** e filosofiche delle principali **correnti** (storia del pensiero) e dei principali problemi della **cultura contemporanea** (accezioni di cultura), di individuare i **nessi** tra la filosofia e le altre discipline (interdisciplinarietà). Il percorso qui delineato potrà essere declinato e ampliato dal docente anche in base alle peculiari **caratteristiche** dei diversi **percorsi liceali**, che possono richiedere la focalizzazione di particolari temi o autori».

- consapevolezza degli orizzonti problematici della gnoseologia, dell'ontologia, dell'esistenza;
- pensiero critico, problem rising, posing e solving;
- radici filosofiche del legame sociale e dei valori ad esso sottesi;
- metacognizione e autovalutazione nel percorso di apprendimento;
- promozione dell'apprendimento come ricerca organizzata: documentazione e classificazione, sperimentazione e progettazione;
- filosofia come dimensione potenziante le capacità di comunicazione ed espressione, di lettura e scrittura;
- sviluppo dell'attitudine dello studente alla problematizzazione della realtà, del vissuto emotivo e affettivo, trascendentale e religioso, etico ed estetico, nonché alla comprensione critica del sapere scientifico, matematico e tecnologico, politico e giuridico/sociale.

Se ora intrecciamo quanto sopra descritto con le specifiche indicazioni sugli elementi culturali definiti nelle *Indicazioni*, possiamo costruire due matrici, una per il secondo biennio e una per il quinto anno, in cui si individuano, in corrispondenza con il campo/dimensione/classe intenzionato, uno o più possibili **Obiettivi Specifici di Apprendimento** e la loro declinazione.

La colonna degli elementi culturali funzionali allo sviluppo degli OSA e alla promozione delle abilità resta vuota, poiché essa è il campo dove le *Indicazioni* suggeriscono lo scenario diacronico possibile e dove il docente individuerà quanto funzionale alla classe e all'indirizzo in cui lavora.

Ecco quindi la matrice (tabella 1, in appendice all'allegato B) che ne deriva:¹³

Tabella 1 – Esempi di syllabo declinati in base ai suggerimenti delle Indicazioni Nazionali

SECONDO BIENNIO	OSA	Competenze	Abilità	Elementi culturali funzionali
<ul style="list-style-type: none"> - Aspetti linguistici, lessicali, dialogici e semiotici della filosofia - Filosofia come dimensione potenziante le capacità di comunicazione ed espressione, di lettura e scrittura 	<p>Apprendere il lessico fondamentale della filosofia studiata e adoperarne motivatamente elementi nel dialogo culturale con altri</p> <p>Imparare a motivare con fatti, dati e inferenze le proprie opinioni e conclusioni</p>	<p>Logiche (saper motivare un ragionamento)</p> <p>Dialogiche (saper interagire con terzi con le forme appropriate al medium scritto, orale etc.)</p> <p>Ermeneutiche (saper interpretare segni e testi)</p>	<p>Saper riconoscere, classificare e sistematizzare dati e informazioni</p> <p>Saper registrare e catalogare dati e informazioni</p> <p>Saper utilizzare forme di raziocinio strutturate</p> <p>Saper rispettare metodi dialogici</p> <p>Saper rispettare il turno di parola e il confronto critico</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Promozione dell'apprendimento come ricerca organizzata: documentazione e classificazione, sperimentazione e progettazione - Storia della filosofia come aspetto della storia della ragione umana - Geografia e interculturalità delle tradizioni di pensiero 	<p>Imparare a comprendere e ad esporre in modo organico le idee e i sistemi di pensiero oggetto di studio</p>	<p>Espositive (saper esporre)</p> <p>Argomentative (saper argomentare)</p> <p>Classificative (saper classificare)</p> <p>Documentali (saper documentare)</p>	<p>Saper utilizzare strumenti e media, anche propri delle nuove tecnologie dell'informazione, per ricercare, memorizzare e archiviare dati e informazioni</p> <p>Saper presentare e rappresentare conoscenze</p> <p>Saper condurre una ricerca biografica e autobiografica</p> <p>Saper condurre ricerche geostoriche, in un contesto guidato o tra pari</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Peculiarità del canone, o tradizione filosofica, dell'Occidente e del suo rapporto con la realtà - Documentazione storiografica e biografica sulla cultura filosofica e sulla sua tradizione 	<p>Organizzare elementi di inquadramento della storia della filosofia antica, medievale e moderna secondo un profilo motivato</p>	<p>Storiche (saper storicizzare)</p> <p>Storiografiche (saper descrivere storicamente)</p> <p>Didascaliche (saper raccontare, anche con guida del docente o del pari esperto)</p> <p>Saper condurre un'attività di ricerca filologica e interculturale, in un contesto di lavoro guidato e/o tra pari</p>	<p>Ricerca storiografica: saper ricercare, ordinare, classificare dati e informazioni della ricerca storiografica</p> <p>Ricerca e classificazione etimologico-lessicale: saper condurre ricerca etimologica, saper porre problemi linguistico-filologici, ordinare, classificare, rubricare significati dal punto di vista etimologico</p>	

¹³ C'è anche una tabella per l'ultimo anno, molto simile, che non riportiamo.

<ul style="list-style-type: none"> - Sviluppo dell'attitudine dello studente alla problematizzazione della realtà, del vissuto emotivo e affettivo, trascendentale e religioso, etico ed estetico, e alla comprensione critica del sapere scientifico, matematico e tecnologico, politico e giuridico/sociale - Consapevolezza degli orizzonti problematici della gnoseologia, dell'ontologia, dell'esistenza - Pensiero critico, problem rising, posing e solving - Radici filosofiche del legame sociale e dei valori ad esso sottesi - Metacognizione e autovalutazione nel percorso di apprendimento 	<p>Individuare elementi utili per comprendere il significato teoretico, sociale e personale dei problemi filosofici e per valutare criticamente le soluzioni proposte dagli autori e dal dibattito</p>	<p>Comprendere scenari complessi</p> <p>Saper identificare problemi e argomenti pertinenti</p> <p>Saper riconoscere e sfruttare elementi critici come risorsa per la soluzione dei problemi</p>	<p>Dedurre, classificare, sistematizzare e documentare</p> <p>Applicare informazioni e metodi all'analisi di campi fattuali della propria esperienza</p>	
---	--	---	--	--

Si tratta solo di un esempio, e quindi riteniamo sia liberamente contestabile. Vediamone i limiti.

Prima problematica: che fine hanno fatto le conoscenze filosofiche?

È una cosa che salta immediatamente agli occhi: non c'è nessuna colonna per le "conoscenze", che di fatto vengono "ridotte" (con cambio significativo di nome) ad "elementi culturali funzionali". Le conoscenze sono a servizio delle competenze; e vengono paradossalmente solo secondariamente collegate alle competenze attese. Ecco questo ci sembra un modello non buono di lavoro sulle conoscenze/competenze. Noi riteniamo, invece, e abbiamo cercato di mostrarlo in altre sedi,¹⁴ che si tratti di fare esattamente il contrario: dalle conoscenze filosofiche dedurre le competenze filosofiche che esse sono in grado di attivare grazie ad una "trasformazione" didattica.

Seconda problematica: quali sono le competenze filosofiche specifiche messe in gioco?

Lo schema, tra l'altro, non parte nemmeno dalle specifiche competenze filosofiche (che invece troviamo solo nella terza colonna). E in ogni caso, quando arriva ad esse, ne sceglie solo alcune, collegandole alla prima colonna, quella fondamentale, dove sono stati individuati ed inseriti i "campi/dimensioni/classi" fondamentali nell'apprendimento della filosofia.

Ma anche lasciando perdere tutto questo, andiamo appunto a vedere quali competenze emergono.

- 1) Logiche (saper motivare un ragionamento)
- 2) Dialogiche (saper interagire con terzi con le forme appropriate al medium scritto, orale etc.)
- 3) Ermeneutiche (saper interpretare segni e testi)
- 4) Espositive (saper esporre)
- 5) Argomentative (saper argomentare)
- 6) Classificative (saper classificare)
- 7) Documentali (saper documentare)
- 8) Storiche (saper storicizzare)
- 9) Storiografiche (saper descrivere storicamente)
- 10) Didascaliche (saper raccontare, anche con guida del docente o del pari esperto)
- 11) Saper condurre un'attività di ricerca filologica e interculturale, in un contesto di lavoro guidato e/o tra pari
- 12) Comprendere scenari complessi

¹⁴ A. Caputo, *Un insegnamento filosofico per competenze e competente? La Didattica della filosofia e l'Università. Alcune proposte*, in "Logoi.ph", III, 8, 2017, pp. 224-238 <http://logoi.ph/edizioni/numero-iii-8-2017/teaching-philosophy-didattica-numero-iii-8-2017/high-school-scuola-superiore/un-insegnamento-filosofico-per-competenze-e-competente-la-didattica-della-filosofia-e-luniversita-alcune-proposte.html>.

- 13) Saper identificare problemi e argomenti pertinenti
- 14) Saper riconoscere e sfruttare elementi critici come risorsa per la soluzione dei problemi.

Ora: è abbastanza evidente che la maggior parte di queste competenze non sono “propriamente” filosofiche: nel senso che possono tranquillamente essere sviluppate con altre discipline.

Dieci su quattordici sono assolutamente generiche; si tratta di quelle che vanno dalla 4 alla 13; in ogni disciplina è necessario esporre, argomentare, classificare, documentare, comprendere scenari complessi, identificare problemi pertinenti; in tutte le discipline umanistiche è necessario saper storicizzare, raccontare, fare ricerca filologica e interculturale.

Le altre quattro (1-4) sono indubbiamente filosofiche, ma “anche” sviluppabili (diversamente, è ovvio!) con altre discipline.

Si tratta (1) delle competenze logiche: che di fatto sono trasversali, ma che possono essere declinate in maniera particolare in filosofia; perciò è importante la parentesi: *la filosofia ci aiuta a saper motivare un ragionamento*; ok; ma dobbiamo aggiungere: *con motivazioni filosofiche*; perché la matematica ci aiuterà a motivare un ragionamento matematico; le scienze a motivare un ragionamento scientifico; ecc.

(2) Le competenze dialogiche. Ecco, queste a nostro avviso sono squisitamente filosofiche, perché non vengono esercitate generalmente, in maniera propria, da altre discipline. Su questo si dovrebbe poter lavorare.

(3) Le competenze ermeneutiche. Vale su questo quanto detto a proposito delle competenze logiche. Se per ermeneutica intendiamo solo (come dice la parentesi) “saper interpretare segni e testi”, allora non è una competenza filosofica. Vale per tutte le discipline. Forse si dovrebbe lavorare sull’ermeneutica filosofica per capire quali risorse (in termini di competenze) può offrirci la filosofia (e solo la filosofia).

(4) Saper riconoscere e sfruttare elementi critici come risorsa per la soluzione dei problemi. Dobbiamo ripeterci. Se il *problem-solving* è inteso in senso lato, allora siamo davanti ad una competenza che ogni disciplina dovrebbe poter attivare (se non vuole solo essere trasmissione di informazioni, ma anche ragionamento sulle questioni). Se invece parliamo delle capacità specifiche che la filosofia ha di mettere in questione l’ovvio, porre domande, cercare soluzioni alternative, ecc., allora possiamo lavorare su questa competenza, ma andrebbe chiarita e sviluppata meglio.

Ciò posto, continuiamo a seguire l’allegato b degli Orientamenti, che, dopo aver proposto questo schema di sillabo, si apre a cercare “possibili approfondimenti delle proposte presentate qui”.¹⁵ Ci spostiamo quindi sul paragrafo 4.

2.2. Nel quarto paragrafo (Per lo sviluppo di un sillabo)

Ecco che cosa propone l’allegato b:

Presupposto essenziale per affrontare l’argomento del sillabo (o meglio, dell’approccio sillabico alla progettazione didattica), è quello di “disimparare” il modo sequenziale-cronologico della programmazione curricolare, per reimparare a dispiegare nuclei e contenuti disciplinari su un piano sinottico composto da elementi “orientativi” nella scoperta dell’apprendimento di un determinato campo/dominio di conoscenza. Il passaggio da una visione verticale a una orizzontale della pianificazione didattica comporta anche un’accezione delle discipline in termini di assi cartesiani, bussole, mappe.

Come vedremo in seguito, tale presupposto è fondamentale per confrontare lo spazio di conoscenza da imparare/studiare/apprendere con quello della valutazione significativa e dell’autovalutazione.

¹⁵ Nell’allegato seguono due paragrafi relativi a *Le funzioni della filosofia secondo il DPR 89/2010 (e le possibili interazioni negli altri ordinamenti)* e a *Il ruolo delle Indicazioni nazionali*. Al paragrafo quattro si torna sul Sillabo.

L'approccio del syllabo tiene conto delle riflessioni sulla didattica per competenze presenti nel *Documento*, poiché il syllabo è interessato innanzitutto alla certificazione delle competenze, all'interoperabilità della loro validazione e alla riconoscibilità tra contesti (anche geografici) diversi.

L'idea del syllabo nelle nostre scuole del secondo ciclo si può indirizzare verso due tipi di struttura. Un primo modello è orientato soprattutto sugli elementi di contenuto; un altro invece è mutuato dai formati, per così dire, professionalizzanti.

Se nel primo caso il contenuto di insegnamento prevale sulle competenze, la sua pratica si pone in continuità con la consuetudine programmatoria già in atto nelle scuole e pone certamente meno problemi di adattamento. Al contrario, il syllabo *skill centered* obbliga a un rovesciamento di prospettiva, in cui gli obiettivi del successo atteso servono ad accertare la padronanza di conoscenze e abilità per la valorizzazione/validazione delle competenze. In questo modo si chiede alle scuole (in particolare ai licei) uno sforzo in più nel pianificare più che programmare l'azione didattica.

Qual è il "punto"? Il punto è, a nostro avviso, che pare siamo costretti a scegliere tra Scilla e Cariddi, tra una didattica delle conoscenze e una didattica delle competenze, tra un syllabo che si muova in maniera cronologica e uno che si muova in maniera sinottica, tra un binario predefinito e un viaggio senza pre/determinazioni, fatto solo con mappe/bussole; tra contenuti disciplinari ed esperienze professionalizzanti, tra accertamento/valorizzazione delle cose imparate o valutazione delle prassi apprese.

Ma non è così. Non si tratta di essere nostalgici rispetto ad una scuola (pseudo) gentiliana; ma nemmeno di trasformare la scuola in una agenzia il cui scopo è "innanzitutto certificare competenze, l'interoperabilità della loro validazione e la loro riconoscibilità tra contesti (anche geografici) diversi".

La storia della filosofia ci insegna che i "rovesciamenti" non sempre sono novità. Una matita rovesciata resta una matita. Una metafisica rovesciata resta metafisica. Un "syllabo *skill centered*" – in quanto "rovesciamento di prospettiva" rispetto ad una "programmazione" classica per contenuti – resta dentro il "dualismo" conoscenze/competenze.

Ma la Modernità e i suoi dualismi sono crollati da tempo. Perché riproporli in didattica? A nostro avviso, siamo in una fase storica in cui la svolta non sarà data dagli aut-aut, ma dagli et-et; non sarà data dagli antagonismi, ma dagli arricchimenti della mediazione.

Diventa necessario sempre più un modello circolare, ermeneutico, che valorizzi insieme conoscenze (filosofiche) e competenze (filosofiche).

Ma gli Orientamenti evidentemente parteggiano per "una" parte; e quindi per il "rovesciamento" della logica delle conoscenze. E infatti il Documento prosegue paragonando una "tipologia di syllabo *content centered*, ad esempio fra quelle in uso in alcune scuole", e una "*ability centered*, quelle di solito impiegate per la certificazione delle competenze in campi professionalizzanti (in questo caso esistono diversi esempi come i syllabi dell'*European Computer Driving Licence* o dell'*European Certification of Informatics Professionals* ecc.)".

Per fortuna poi il testo aggiunge che sarebbe interessante capire "se sia possibile una sintesi o una qualche forma di osmosi" tra le due. Noi ne siamo convinti.

Aggiungiamo che già la scelta di queste due tipologie è fuorviante. Si tratta di due proposte entrambe per certi versi "estreme": la prima è decisamente "vecchia" e riteniamo che siano pochissimi i docenti preparati che ancora fanno una programmazione così. La seconda è del tutto avveniristica: scritta in inglese e del tutto inapplicabile (così com'è) alla nostra scuole.

Ecco il primo esempio, demodé e del tutto privo della logica delle competenze:

Agostino o Tommaso	
FILOSOFIA MODERNA	
G. Bruno e il copernicanesimo	un brano a scelta
La rivoluzione scientifica	
G. Galilei	brani a scelta dalle <i>Lettere copernicane</i> e dal <i>Saggiatore</i>
R. Descartes	
Il metodo	brani a scelta dal <i>Discorso sul metodo</i> o dalle <i>Meditazioni metafisiche</i>
Dal dubbio al cogito	
<i>Res cogitans e res extensa</i>	
Th. Hobbes e il giusnaturalismo	
J. Locke	
La teoria della conoscenza	brani a scelta dai <i>Saggi sull'intelletto umano</i> e/o dal <i>Secondo trattato sul governo</i>
Il liberalismo politico	
D. Hume	
La teoria della conoscenza	
L'illuminismo	un brano a scelta (ad es.: I. Kant, <i>Risposta alla domanda: Che cosa è l'Illuminismo?</i>)
J.-J. Rousseau	
I. Kant	
La teoria della conoscenza	un brano a scelta
La filosofia morale	
Il giudizio estetico	
FILOSOFIA CONTEMPORANEA	
La filosofia dopo Kant: l'idealismo tedesco	
G.W.F. Hegel	
La dialettica	un brano a scelta (ad es.: dalla Prefazione ai <i>Lineamenti di filosofia del diritto</i>)
La <i>Fenomenologia dello spirito</i>	
Il sistema	

Ecco il secondo esempio, del tutto privo, al contrario delle conoscenze filosofiche:

Sillabo skill centered
(estratto dal sillabo dell' *European Certification of Informatics Professionals*)

MODULE A – “PLAN” KNOWLEDGE AREA
USE AND MANAGEMENT OF INFORMATION SYSTEMS

The following is the Syllabus for Module A, Plan, which provides the basis for the tests in this module domain.

Module Goals

Module A, Plan, requires the candidate to appreciate the use and management of Information Systems.

The candidate shall be able to:

- Understand organisations and their use of ICT, as an enabler for effective Information Systems and a platform for innovation.
- Understand organisational strategies and business processes.
- Recognise issues related to the management of ICT, such as selecting the appropriate technology, or choosing between in-house systems development or outsourcing.
- Measure the value of IT investments through the use of feasibility studies, and costs and benefits analysis.
- Understand possibilities for e-business, virtual organisations and the use of enterprise applications resulting from the global networked economy.
- Appreciate the requirement for a professional approach to project management and quality assurance. Recognise the role of innovation and the challenge of promoting it.
- Understand the importance of physical and distributed teams, the business implications for social networking technology and the importance of effective communication when presenting the case for change within an organisation.
- Appreciate some of the legal and ethical aspects of ICT.

CATEGORY	TOPIC	REF.	ITEM
A.1 Organisations and their Use of ICT	A.1.1 Organizational Types and Structures	A.1.1.1	Describe organisations and major organisational types in terms of their internal structures such as hierarchical, flat; legal status such as entity, partnership; size such as SME, corporation.
		A.1.1.2	Describe the importance of information in an organisation for operational, tactical and strategic decision-making processes.

Gli Orientamenti propendono chiaramente per quest'ultimo esempio, e ricordano che non a caso è “desunto dal campo informatico, e spinge a un confronto interdisciplinare, teso a rilanciare la filosofia all'interno del processo di sviluppo della società della conoscenza, che fa delle competenze i pilastri della cultura della “rete”. Già posta da Lyotard al centro del sapere post-moderno, essa però necessita di chiavi di volta da rintracciare nel cuore del curriculum umanistico per realizzare quell'unità nella diversità e quindi il nuovo umanesimo”.

Inutile sottolineare la problematicità dell'espressione nuovo umanesimo in filosofia. Proviamo a tradurre l'espressione in maniera neutra: *la necessità di dare spazio ai saperi umanistici, in maniera nuova, nel nostro tempo*. “Un sillabo “tecnologico” ha bisogno esso stesso della “comprensione umana” (e umanistica) per conseguire i risultati di competenza attesi”.

Si tratta di osservazioni su cui siamo indubbiamente d'accordo e che potrebbero spingere in direzione di una sintesi/mediazione.¹⁶

Problematica, però, è la scelta/proposta che segue a queste affermazioni generali: “rifarsi allo schema del syllabo delle competenze informatiche per organizzare il curricolo umanistico sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente e per l'esercizio della cittadinanza attiva”. Perché non il contrario? Perché non utilizzare un syllabo delle competenze filosofiche e/o umanistiche per aiutare il campo informatico (o altri campi) a riformulare i propri syllabi? O, comunque, perché non cercare un syllabo di mediazione tra i due, e invece utilizzare quello tecnico-scientifico per le discipline umanistiche?

Non siamo affatto d'accordo. Ma continuiamo a seguire il testo e vediamo lo schema che viene fuori, la proposta di questo allegato b degli Orientamenti:

Dominio	Competenza	Indicatore	Descrittore	Tipologia di verifica
1.A. Conoscenza degli autori, del pensiero e delle teorie della filosofia moderna	1.A.1 Dell'organizzazione-selezione autori della Filosofia moderna	1.A.1.i1 Saper selezionare e richiamare autori rappresentativi della Filosofia moderna	1.A.1.d1 Lo studente sa identificare e richiamare una selezione di uno o più autori/uno o più argomenti di uno o più autori	1.A.1.v1 Lo studente è chiamato ad argomentare attraverso un confronto verbale/un testo scritto/... La scelta di autori idonei a rappresentare e orientare l'interlocutore nella conoscenza/comprendimento della Filosofia moderna
			1.A.1.d2 Lo studente è in grado di stabilire una relazione tra lo sviluppo biografico e del pensiero di un autore e sa inquadrare un ragionamento critico circa il grado di incidenza dei fattori biografici/storici sullo sviluppo del pensiero dell'autore	1.A.1.v2 Lo studente sa riconoscere gli aspetti psicologici, sociologici e biografici di incidenza nel pensiero di un autore filosofico
	1.A.2 Cogliere nello studio della Filosofia moderna il processo di cambiamento e innovazione del pensiero	1.A.2.i1 Saper stabilire relazioni sul piano storico, sociologico e antropologico con lo sviluppo del pensiero filosofico moderno	1.A.2.d1 Lo studente è in grado di stabilire una relazione tra il cambiamento socio-culturale, il contesto storico-antropologico e lo sviluppo del pensiero filosofico moderno	1.A.2.v1 Lo studente sa richiamare e sfruttare gli elementi di conoscenza storica, letteraria, dell'innovazione e dei metodi della scoperta scientifica e tecnologica e affermarli o il recedere di idee e paradigmi dominanti
			1.A.2.d2 Lo studente sa identificare e richiamare una selezione di uno o più argomenti	1.A.2.v2 Lo studente è chiamato ad argomentare attraverso un confronto verbale/un testo scritto/... La scelta di argomenti idonei a rappresentare e orientare l'interlocutore nella conoscenza/comprendimento della Filosofia moderna
	1.A.3 Riconoscere gli aspetti epistemologici e metodologici essenziali nello sviluppo del pensiero moderno e saperli porre in rapporto/confronto storico ed epistemologico	1.A.3.i1 Saper stabilire relazioni tra elementi caratterizzanti la cultura e il pensiero moderno confrontandolo con gli elementi e le categorie filosofiche di altri periodi della storia e con la contemporaneità	1.A.3.d1 Lo studente sa richiamare teorie, idee e scuole di pensiero dell'antichità	1.A.3.v1 Lo studente è chiamato a realizzare una presentazione/testo/peritesto sul confronto storico delle principali fasi e scuole di pensiero dell'antichità con ancoraggi critici e di confronto con le successive evoluzioni
			1.A.3.d2 Lo studente sa richiamare teorie, idee e scuole di pensiero medievale e dell'umanesimo	1.A.3.v2 Lo studente è chiamato a realizzare una presentazione/testo/peritesto sul confronto storico delle principali fasi e scuole di pensiero del medioevo e dell'umanesimo
			1.A.3.d3 Lo studente sa richiamare teorie, idee e scuole di pensiero contemporaneo	1.A.3.v3 Lo studente è chiamato a realizzare una presentazione/testo/peritesto sul confronto storico delle principali fasi e scuole di pensiero contemporaneo

¹⁶ Siamo meno d'accordo su quello che si dice subito dopo: “Prendiamo l'indicatore *Understand possibilities for e-business, virtual organisations and the use of enterprise applications resulting from the global networked economy* o quello *Appreciate some of the legal and ethical aspects of ICT*. Gli elementi citati stanno al cuore della società dell'informazione e della network economy, ma richiedono competenze che hanno a che fare con la filosofia più di quanto si pensi”; perché questo ci sembra nuovamente uno schiacciare la filosofia sull'economia. Così come ci sembra problematica l'argomentazione ancora seguente: “si tratta quindi di rimettere le competenze legate alla formazione umanistica - a cominciare da quelle che hanno a che fare con la riflessività, la razionalità, la metacognizione - al centro del curricolo, come elementi decisivi del processo che è alla base della società della conoscenza e dell'apprendimento permanente. Senza questa integrazione sarà difficile che le società potranno confrontarsi in un'ottica equilibrata e con la complessità crescente che lo sviluppo tecnologico sta imponendo”. D'accordo sul mettere al centro la formazione umanistica. Non d'accordo nel ridurla a riflessività, razionalità, metacognizione; e anche a motore della società della conoscenza; di cui – al contrario – potrebbe essere strumento critico.

Dobbiamo dire con onestà che gli Orientamenti propongono quest'ultima solo come "un'idea (a questo livello volutamente sommaria, per invitare le scuole e i docenti a sviluppare in autonomia le proprie proposte) di sillabo di filosofia". Ma cerchiamo di capirne senso e struttura, facendo un po' di osservazioni. Siamo davanti alla quarta tabella proposta in questo allegato b. Una cosa che si potrebbe fare è un confronto tra tutte queste tabelle; ed in particolare (togliendo i due estremi "demodé" e "inglese", che erano solo esempi) tra la prima tabella che abbiamo visto e commentato e questa tabella.

Infatti, questa tabella è molto diversa da quella che abbiamo visto all'inizio, in cui i campi erano genericamente indicati nella prima colonna e mancavano (come detto) i contenuti filosofici, che l'insegnante avrebbe dovuto inserire nell'ultima colonna.

Qui si parte dalle conoscenze. E ci piace. Non ci piace invece l'idea di ridurle a "campi", perché così si rischia di rendere generiche le conoscenze da apprendere. In questo schema, per esempio, il "campo" (dominio) è: "Conoscenza degli autori, del pensiero e delle teorie della Filosofia moderna". Preferiremmo conservare autori, testi, temi, ecc.¹⁷

Ma continuiamo a seguire la proposta. Veniamo alla seconda e terza colonna. Dopo le conoscenze, vengono le competenze e i relativi indicatori. Che le due colonne (seconda e terza) vadano lette insieme, ce lo dice il testo stesso degli Orientamenti, che, quando spiega lo schema, elenca così le "competenze":

Lo studente dovrà essere in grado di (*learning goal*):

- *organizzare la conoscenza degli autori della Filosofia moderna e scegliere i contributi ritenuti più idonei a definirne il pensiero e l'orientamento;*
- *cogliere nello studio della Filosofia moderna il processo di cambiamento e innovazione del pensiero e dell'interpretazione della realtà;*
- *riconoscere gli aspetti euristico-epistemologico-metodologici essenziali nello sviluppo del pensiero moderno e saperli porre in rapporto/confronto sul piano sincronico e diacronico.*

Ma questo nello schema non è letteralmente così. Questa esplicitazione la otteniamo appunto mettendo "insieme" la colonna due e tre. Perché nello schema siano distinte e nella spiegazione unite non ci è chiaro. Ma di nuovo questo sarebbe poco male.

Quello che invece ci sembra nuovamente problematico è lo scomparire delle competenze filosofiche, specificamente filosofiche. Vogliamo fare un esempio? Sostituiamo "filosofia moderna" con una qualsiasi altra conoscenza relativa ad una qualsiasi altra materia umanistica, e la cosa funziona lo stesso. Per esempio:

- *organizzare la conoscenza degli autori della letteratura italiana (o storia dell'arte, della musica, o letteratura inglese, o storia politica) moderna e scegliere i contributi ritenuti più idonei a definirne i caratteri e l'orientamento;*
- *cogliere nello studio della letteratura italiana (o storia dell'arte, o letteratura inglese, o storia politica) il processo di cambiamento e innovazione del pensiero e dell'interpretazione della realtà;*
- *riconoscere gli aspetti euristico-epistemologico-metodologici essenziali nello sviluppo della letteratura italiana (o storia dell'arte, della musica, o letteratura inglese, o storia politica) moderna e saperli porre in rapporto/confronto sul piano sincronico e diacronico.*

¹⁷ Oppure, si potrebbe conservare questa idea come 'base', ma per ogni unità di apprendimento poi si dovrebbe fare un sottoschema a partire dalle singole conoscenze apprese.

Torna quindi la questione a nostro avviso decisiva: se io dovessi studiare la filosofia (segnatamente moderna) per sviluppare queste competenze (e solo per queste), allora ... non servirebbe a nulla studiare la filosofia moderna; perché tutto questo posso svilupparlo benissimo studiando altri aspetti della storia della cultura e altre discipline umanistiche.¹⁸

La stessa identica cosa la potremmo dire a proposito dei Descrittori e delle Tipologie di verifica proposte nello schema. Insomma manca una specifica riflessione/proposta sulle competenze “filosofiche”.

Il testo continua: “al di là del contenuto, quel che interessa in questa fase è stabilire se e come sia sostenibile un confronto tra questo tipo di organizzazione del curriculum (che si richiama al discorso della qualità, ai protocolli ecc.) e la prassi in atto nelle scuole, per vedere se una sintesi può funzionare”.

Ecco: a nostro avviso il vero problema è che non si può prescindere dal contenuto (filosofico); che è l'unico in grado di “specificare” le competenze (filosofiche). E una “sintesi” può funzionare solo se si ripensa radicalmente il rapporto conoscenze/competenze. E, certo, poi si potrà, in questo, tener conto del “discorso della qualità, dei protocolli, ecc.” (come è scritto nell'allegato b). Ma “poi”. Non “prima”.

L'allegato b (per quello che interessa in questa sede) conclude lanciando l'idea “di un *libretto delle competenze filosofiche* dello studente che possa essere calibrato sui diversi sottosistemi (licei, tecnici, professionali, ITS)”, per favorire “l'autovalutazione e la riflessione dello studente intorno alle competenze di cui ha bisogno sia per raggiungere obiettivi nell'ambito dello studio della filosofia sia per includere e valorizzare anche una serie di esperienze e verifiche di realtà”.

Questo sillabo – continua l'allegato b – potrebbe essere strutturato “a partire da un'idea di *framework* tarato sulle competenze linguistiche (ad esempio con specifico riferimento al lessico) legate all'apprendimento della filosofia. Oppure esso potrebbe definire un quadro di riferimento che contenga competenze legate alle dimensioni dell'argomentazione, del dialogo, della relazione dialogica etero e autoriflessiva, della ricerca, senza tralasciare la dimensione dei supporti tecnologici a partire dalla lettura e dalla scrittura filosofica”.

Questo schema non è presentato in tabella, ma, se fosse stato presentato, sarebbe stato un'ulteriore possibilità. Nella prima colonna sarebbero state messe (immaginiamo) delle competenze filosofiche come: “argomentare, dialogare, relazionarsi in maniera etero e autoriflessiva” (p. 12) e altro; qui sarebbero state collegate (come nella tabella uno) di volta in volta le conoscenze relative. Con il doppio limite già indicato: di selezionare alcune competenze filosofiche a scapito di altre e di “appiccicare” dopo ad esse i contenuti.

Infine, conclusivamente, l'allegato dice: “ma oggi siamo ancora in tempo per rimettere in ordine l'equazione della conoscenza filosofica e non solo. Per questo la riflessione sul sillabo è essenziale. (...) Su questi temi attendiamo dai nostri colleghi sul territorio stimoli e osservazioni, nella certezza che non siano indifferenti alla pratica della nostra disciplina, a maggior ragione se ciò è assunto a livello di sfida formativa ed educativa nell'attuale processo di rinnovamento metodologico e didattico”.

Ecco. Queste pagine volevano andare in questa direzione: essere una serie di osservazioni e stimoli. È chiaro che con questo la partita non è chiusa. Ma forse inizia. La domanda resta: esistono delle conoscenze filosofiche? Come (ri)pensarle? E quindi, poi, come proporle?

¹⁸ Sulla questione delle competenze ‘squisitamente’ filosofiche e sulla necessità di non schiacciarle su altre competenze genericamente umanistiche rimandiamo di nuovo al nostro A. Caputo, *Un insegnamento filosofico per competenze e competente? La Didattica della filosofia e l'Università. Alcune proposte*, in “Logoi.ph”, III, 8, 2017, pp. 224-238.

3. Concludendo e rilanciando: competenze filosofiche a partire dalle conoscenze filosofiche

Noi continuiamo ad essere convinti che la filosofia è una sorgente tutta particolare di competenze del tutto particolari. Il vero nemico delle conoscenze non sono le competenze, ma il loro diventare un assoluto autoreferenziale.

Si tratterà allora di fare dei passi in avanti: “filosoficamente”:

- per dare come docenti di filosofia il nostro contributo “speciale” (e uso volutamente questo termine, nel doppio senso di “disciplinare” e “unico, di valore”) alla Didattica generale;
- per dare il nostro contributo competente alla proposta di una didattica *filosofica* per competenze. Là dove l’accento va su *filosofica* prima e più che su competenze.

La didattica disciplinare, infatti, a nostro avviso, non può lavorare sulle competenze trasversali o generaliste, altrimenti sarebbe un doppione della didattica generale. E la nostra domanda non può essere generale, ma deve essere “speciale”: esistono competenze che, se qualcuno non studiasse filosofia, non attiverebbe mai; o comunque attiverebbe molto meno e molto meno bene attraverso altre discipline?

La Didattica della filosofia oggi deve poterci aiutare a rispondere sì. Le competenze filosofiche esistono. Si tratta di continuare a lavorare cercando un “fondamento” per “elencarle”.

La nostra proposta – sfruttando e ampliando un’intuizione di Johannes Rohbeck, che ha insegnato a Dresda tanti anni *Didattica della filosofia ed etica*, e tra gli altri ha prodotto un volume prezioso, più volte rieditato: *Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2013)¹⁹ – è appunto di costruire un syllabo partendo dalle conoscenze filosofiche. E, siccome siamo in Italia, di partire dalla struttura storico-filosofica, che regge il nostro impianto di didattica della filosofia nelle scuole.

Partire dalle conoscenze filosofiche (autori, testi, contesti) e “da qui” dedurre e collegare le competenze filosofiche attese e attendibili.

Rohbeck ha fatto magistralmente questo lavoro per alcune correnti della filosofia del Novecento. Per ogni corrente di pensiero novecentesca, indica il suo potenziale didattico e quindi le competenze specifiche che può sviluppare (più delle altre correnti, proprio per il suo “stile” particolare). Per esempio, lo studio della filosofia analitica (e del suo metodo) evidentemente svilupperà più dello studio di altre correnti la dimensione (la competenza) dell’analisi e le capacità analitiche (concettualizzazione, argomentazione, costruzione logica, ricerca di esempi, ecc.). D’altro canto, per esempio, lo studio dell’ermeneutica svilupperà maggiormente la comprensione (e la capacità di condurre dialoghi, scrivere testi anche in prospettiva interculturale, lavorare sulle precomprensioni, mettere insieme intenzioni dell’autore con le proprie, ecc.); il costruttivismo svilupperà maggiormente la riflessione; la fenomenologia l’osservazione; la dialettica la contrapposizione critica; il decostruzionismo la creatività.

Capiamo che, così, cade di colpo ogni contrapposizione non solo tra conoscenze e competenze, ma anche tra approccio storico-filosofico e approccio teoretico (o morale); se dobbiamo insegnare la filosofia o a filosofare...; se siano più importanti i contenuti o i metodi.

In questa direzione, appunto, va la nostra proposta: studiare, mettere in atto, *cercare* – a partire dai contenuti (autori e testi) e a partire dal percorso storico che viene sviluppato nelle Scuole secondarie in Italia – *quali competenze possiamo ricavare studiando i filosofi*.

¹⁹ Una parte della sua proposta l’abbiamo pubblicata in tedesco e l’abbiamo tradotta in italiano nella nostra rivista “Logoi.ph”: *Trasformazioni didattiche*, in “Logoi”, I, 1, 2015, pp. 147-60. In italiano, cfr. anche J. Rohbeck, *Il problema della mediazione nell’insegnamento della filosofia*, in “Paradigmi”, 1986, IV, 11, maggio-agosto; Id., *La didattica della filosofia in Hegel*, in “Comunicazione Filosofica”, 2, Novembre, 1997; Id., *Imparare a filosofare. La metodica dell’insegnamento della filosofia*, in “Paradigmi”, 1990, VII, 23, maggio-agosto.

Sulla proposta di Rohbeck, cfr. A. Caputo, *La sfida didattica di J. Rohbeck. È possibile sviluppare le competenze filosofiche a partire dalle conoscenze filosofiche?*, “Logoi” (www.logoi.ph), Mimesis, I, 3, 2015, pp. 259-63.

Che competenze possiamo attivare studiando alcuni aspetti del pensiero di Socrate o di Platone (o leggendo parti dei Dialoghi)? E studiando Aristotele? E studiando lo scetticismo? E studiando l'Ellenismo? E il Medioevo? E Cartesio, Kant, Hegel, Nietzsche?

Vogliamo studenti in grado, alla fine del percorso di studi, di "dialogare" e non solo di argomentare logicamente e vincere l'avversario? Siamo sicuri che ci siano altre discipline e altri autori che meglio dello studio della filosofia possano attivare la competenza dialogica?

Attenzione: non stiamo dicendo che queste competenze le attivi la filosofia in generale (magari anche; ma non è questo il punto); noi dobbiamo poter dire a chi ci chiede ragione del valore dello studio della (storia della) filosofia nelle Scuole secondarie, che: studiando Socrate, leggendo passi dei Dialoghi di Platone, delle *Meditazioni* cartesiane, dei *Dialoghi sulla religione* di Hume, di *Verità e metodo* di Gadamer, ecc., attiviamo delle competenze rispetto alle capacità dialogiche (e sui molti diversi modi di vivere un dialogo, sostenere un dialogo, rispettare un dialogo) che se non studiassimo questi autori e i loro testi [conoscenze] non attiveremmo; o non attiveremmo nello stesso modo.

Vogliamo studenti in grado, alla fine del percorso di studi, di esercitare una funzione critica? Noi possiamo rispondere (e dobbiamo farlo) che, studiando la storia della filosofia, studiando il mondo sofistico, socratico, post-socratico, studiando Kant, Nietzsche, Adorno, Horkheimer, Habermas (e mettiamoci tutti gli autori che conosciamo e che crediamo...), noi attiviamo delle competenze rispetto alle capacità critiche (e sui molti diversi modi di essere critici, in modo serio, rigoroso, rispettoso, ironico, dialogico, ecc.) che senza lo studio di questi autori e testi [conoscenze] non saranno attivate; o non saranno attivate nello stesso modo.

Vogliamo anche dire che la filosofia ci aiuta dell'argomentare, o nel lavorare con i concetti, o nella flessibilità della mente, o nel dialogo con l'arte, la musica, il cinema, il teatro (e tutte le *soft skills* che vogliamo)? E non avremo anche in questo caso, nel "deposito" ricchissimo della storia della filosofia, autori e testi che ci aiuteranno a sviluppare queste competenze?

Credo sia chiaro lo slittamento che proponiamo (anche rispetto alla proposta di Rohbeck): conservare il percorso storico e provare per ogni autore studiato a capire quali competenze specifiche può attivare lo studio specifico di quell'autore o di quel testo.

È un campo vastissimo, affascinante, per certi versi ancora tutto inesplorato che, in questa direzione, attende la Didattica della filosofia in Italia. Per non deprimerci davanti a battaglie già perse (o ad un passo dalla sconfitta) e per imparare a valorizzarci. Senza snaturarci. Perché questa è una rilettura che possiamo fare insieme e vincere insieme. Senza buttare niente. A testa alta. Nella convinzione che non è solo una diceria che un laureato in filosofia (poi!) ha una mente più flessibile di laureati in altri corsi di laurea.

Perché è vero. Ma perché? Perché ha fatto 24 crediti di area antropo-psico-pedagogica? O perché abbiamo preso il sillabo informatico ECIP e siamo riusciti ad adattarlo alla filosofia?

No, perché ha studiato Hegel, Heidegger, Epicuro, Tommaso d'Aquino. Perché ha acquisito conoscenze filosofiche. E quindi competenze filosofiche (anche se magari l'insegnante non lo sa, perché in filosofia non le chiamiamo normalmente così, perché non è il nostro linguaggio).

Ha una mente flessibile perché ha studiato testi e autori.

In questo senso dicevamo, ermeneuticamente, et-et e non aut-aut. O se ci piace di più, kantianamente: le competenze senza le conoscenze sono vuote, ma le conoscenze senza le competenze rischiano di avere alcune cecità rispetto perfino a se stesse.

Riteniamo che nessun sillabo delle competenze (e sinceramente il termine sillabo non ci piace nemmeno tanto: diciamo lavoro con le competenze) si possa fare senza tenere insieme le conoscenze, e senza partire dalle conoscenze. Viceversa si potrebbe fare, ma non ci pare sarebbe un servizio utile all'attuale dibattito sulla didattica della filosofia.

Competenze filosofiche a partire dalle conoscenze filosofiche. Questa è la proposta su cui stiamo lavorando e su cui speriamo a breve di poter consegnare ai lettori qualcosa di più concreto e specifico.

QUALI OBIETTIVI FORMATIVI PER UNA FILOSOFIA SENZA CRITICA?

Giovanni Carosotti

Abstract

The essay maintains that the changes regarding the teaching methodology of philosophy, as advocated by The Ministry of Education, University and Research (MIUR) in the recently published document, jeopardize the fulfilment of the main educational aims that characterize this subject, that is to say the development of critical sense and of a personality aware of the rules of a democratic society and competent to contribute to it.

A historicist approach, more in line with the Italian tradition, can enhance such objectives in the best possible way. Furthermore, it prevents philosophy from becoming a means to justify the most recent educational policy.

Keywords

educational aim – competence - historicism- centrality of the student – disinterested knowledge - functional aims – front lesson

Quale rapporto è possibile stabilire tra la pratica dell'insegnamento e i contenuti della disciplina insegnata? Tra una particolare caratteristica epistemologica, una peculiarità linguistica e argomentativa, tra le polemiche che si sollevano inevitabilmente tra gli studiosi nel corso della ricerca e il modo in cui i contenuti vengono trasmessi al momento della comunicazione didattica? Soprattutto in un contesto "generalista" quale quello della scuola secondaria di secondo grado?

Risulta in qualche modo evidente che, in questo particolare contesto, il docente è tenuto ad operare una drastica sintesi, sia degli argomenti sia all'interno degli stessi; che cosa rimane di irrinunciabile alla fine di questa operazione? Non si tratta solo di preservare i contenuti fondamentali, ma di trasmettere, all'alunno che termina il suo percorso scolastico pre-universitario, la consapevolezza di quanto uno specifico disciplinare abbia contribuito, e contribuisca anche nei tempi attuali, alla crescita culturale della comunità umana. Una sintesi sì, ma in grado di far comprendere il nucleo essenziale di un sapere, di porre chi vi si avvicina per la prima volta nella condizione di decidere se un preciso ambito di ricerca è quello che può maggiormente coinvolgerlo e impegnarlo nel successivo, specialistico, percorso di studi.

Nella mia personale esperienza, frequenti sono state le testimonianze di studenti che hanno avvertito, nel passaggio agli studi universitari, il carattere totalmente nuovo che la disciplina assume quando, dall'impostazione divulgativa o manualistica,¹ propria dall'insegnamento liceale, si imbattono in un'altra, caratterizzata dall'approfondimento. Matematica e filosofia sono forse tra le discipline che maggiormente manifestano, nei giudizi degli studenti, questo scarto.

Un'esperienza dalla quale sarebbe frettoloso ricavare giudizi negativi sulle tradizionali modalità d'insegnamento. Semmai, essa permette di verificare ulteriormente la positività del lavoro svolto da un docente, nel momento in cui tale nuovo e originale incontro con la disciplina non viene vissuto come contrasto, come novità assoluta in grado di rimettere in discussione gli orientamenti maturati negli anni liceali, ma eventualmente come inveroimento e realizzazione di

¹ Non intendo attribuire a questi termini un giudizio di valore riduttivo. La validità di un approccio "divulgativo" o "manualistico" può essere confermata solo se il percorso liceale è in grado di realizzare i propri obiettivi formativi.

quelle promesse intellettuali che la disciplina aveva suscitato. Quando tale passaggio viene vissuto come approfondimento e non come rottura metodologica e, soprattutto, quando lo studente universitario riconosce all'insegnamento ricevuto negli anni liceali di avergli trasmesso quel bagaglio metodologico che lo ha messo in grado di affrontare, in totale autonomia, contenuti inevitabilmente più complessi.

Tale scarto non è sufficiente, dunque, a delegittimare l'insegnamento liceale; permette però di aprire un confronto sul senso dell'insegnamento e sul valore, oggi a dire il vero piuttosto discusso, di un'impostazione degli studi di carattere prettamente disciplinare. Ovvero, mettere a fuoco gli obiettivi propri della disciplina nel contesto formativo liceale, per verificare se gli stessi hanno ancora valore nel mutato contesto socio-culturale attuale² e/o in che misura risulta necessario aggiornarli, se non addirittura modificarli radicalmente. Avendo presenti, nel caso della filosofia, non solo il futuro percorso di studi di quegli studenti – inevitabilmente una minoranza – che potranno decidere di proseguire in tal senso gli studi universitari, ma tutti gli altri che, molto probabilmente, non avranno più contatti con la disciplina, se non fortuitamente, perché dovranno affrontare un esame di filosofia nel loro specifico piano di studi.

Uno degli obiettivi dello studio della filosofia nel percorso liceale, già richiamato sopra, è quello di mantenere la consapevolezza in merito al contributo veritativo della filosofia nel contesto più ampio della conoscenza e della cultura umana, con particolare attenzione all'epoca attuale, apparentemente la più anti filosofica della storia dell'Occidente.³ Abbiamo tutti presenti i limiti dei programmi di un tempo (ma in molti casi ancora diffusi) concentrati quasi esclusivamente sul periodo ottocentesco, con fugaci (se pure minime) incursioni nel pensiero novecentesco. Terminare gli studi superiori con un'idea per l'appunto ottocentesca della filosofia non permette affatto di coglierne l'importanza nel dibattito contemporaneo.

La domanda centrale, che il docente di filosofia si deve porre, e la cui risposta dovrebbe orientarne il lavoro, riguarda proprio il contributo di crescita intellettuale che egli è in grado di offrire a tutti i suoi studenti, in particolare a coloro che non sono destinati a proseguire un corso di studi filosofico. Ovviamente, si tratta di una problematica più ampia, che si interroga sul destino della filosofia, sulla sua attualità e sulla necessità che essa sia presente nei percorsi formativi pre-universitari, visto il sempre impegno decrescente nei confronti della disciplina nei diversi contesti formativi d'Europa.⁴

Da questo punto di vista, l'Italia rappresenta un esempio virtuoso, dal momento che la filosofia gode ancora di un quadro orario e di un'autorevolezza nei curricoli indubbiamente significativi, che si riflettono poi sui risultati formativi.⁵ Sarebbe interessante valutare – e riteniamo che questa sia l'esperienza di molti docenti – quanto tale preparazione condizioni la maggiore o

² Il documento ministeriale che intendiamo analizzare nel presente contributo, *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza* (<http://www.indire.it/2017/12/20/filosofia-a-scuola-oggi-online-il-documento-aperto-del-miur/>) pone come premessa la svolta epocale verso la «società della conoscenza». Sul senso di questa espressione ci pronunceremo più avanti.

³ Un contributo sul quale vorremmo soffermarci verso la fine della nostra analisi, relativo alla crisi della filosofia nell'attuale fase storica, in qualche modo teorizzata all'interno dello stesso ambiente filosofico, è quella di G. Galasso, *Storicismo, filosofia e identità italiana*, Quaderni di Biogem, Ariano Irpino 2012.

⁴ In Spagna a partire dal 2015 alla filosofia, nei curricoli scolastici, è stata preferita la disciplina di finanza; in Francia la filosofia viene insegnata per lo più a partire da problemi, e non secondo un'impostazione storicistica.

⁵ Cfr. le affermazioni di Giovanni Reale al convegno del 18 settembre 2012 presso l'Università san Raffaele, intitolato *Il futuro della filosofia*: <https://www.youtube.com/watch?v=F9fMT6SMxVs&t=366s>. Le considerazioni cui facciamo riferimento si trovano proprio all'inizio del video. Lo storico della filosofia antica fa riferimento a un convegno tenutosi a Bonn, dedicato all'insegnamento della filosofia in Europa. E mostrava compiacimento nel constatare la riconosciuta maggiore preparazione degli studenti italiani, e il rammarico dei colleghi stranieri.

minore competitività dei nostri ex studenti liceali nel contesto europeo, ovvero se tale loro maggior preparazione in campo filosofico⁶ li metta in condizioni di vantaggio rispetto ai loro coetanei di altre nazioni.⁷

Obiettivi didattici e obiettivi formativi

Sulla base dell'impostazione che abbiamo seguito, risulta in qualche modo essenziale definire gli obiettivi formativi della disciplina. La distinzione tra "obiettivi didattici" e "obiettivi formativi" rappresenta un patrimonio concettuale da sempre al centro della professionalità docente che, sia pure a volte concretizzati in modo sostanzialmente burocratico, rappresentano forse l'aspetto specifico più proprio della istruzione liceale; questo, se adeguatamente approfondito, permetterebbe di sgomberare il campo da molti equivoci sul loro valore. Oggi questa distinzione è stata in qualche modo superata dal dibattito relativo alle «competenze». Si potrebbe discutere se la differenza tra competenze e obiettivi formativi sia reale – e ci proponiamo di affrontarla più avanti –; è un dato di fatto che, nel contesto liceale, le discipline non possano valere unicamente per se stesse, poiché il valore della loro trasmissione coincide con il contributo da esse offerto alla crescita intellettuale complessiva; si tratta di un dato acquisito dalla pedagogia, anche se oggi viene spacciato come novità e scoperta recente.

Peraltro, la valorizzazione degli obiettivi formativi non deve portare a una conseguente sottovalutazione di quelli didattici. Come avremo modo di osservare, è la continuità tra di essi che manca invece alla teoria delle «competenze». Nel senso che tale binomio concettuale intende affermare come solo una conoscenza organica di uno specifico disciplinare (magari sintetizzata e semplificata sì, ma sempre presentata nella sua totalità sistemica) è in grado di suscitare tale valorizzazione intellettuale, di portare a una maggiore comprensione delle dinamiche reali e quindi a una proiezione del contenuto studiato al di fuori dell'ambito disciplinare stesso, quale più ampio contributo culturale. Non a caso, se parliamo di obiettivi formativi, risulta in qualche modo decisivo, a mio parere, distinguerli secondo una doppia tipologia, in base alla quale essi vengono declinati sia in un'ottica disciplinare sia in un'altra, più vasta.

In base alla prima, l'insegnamento della disciplina deve innescare un'attrazione intellettuale da parte dell'alunno per i contenuti di cultura, ovvero suscitare in lui la qualità intellettuale dell'interesse "gratuito" per il sapere, ponendo la sua mente in quella disposizione cognitiva sempre tesa a recepire il nuovo e ad aumentare il proprio bagaglio di conoscenza. In una logica che permette di diventare, contemporaneamente, consapevoli dei propri limiti intellettuali e, nello stesso tempo, coscienti che al di fuori dell'ambito esperienziale del nostro vissuto si trova quella serie di informazioni che permette la nostra emancipazione personale. In questo caso, l'obiettivo formativo sta proprio nel favorire il processo di acculturazione; si tratta dell'identico fine a fondamento della scuola democratica repubblicana, la quale è stata storicamente oggetto di contestazioni nel momento in cui non è riuscita a garantire tale finalità. Senza questa attrazione gratuita per i contenuti di cultura, a nostro parere, anche le valenze pratico-operative risultano sterili, in quanto vissute secondo l'immediata relazione mezzo-scopo, che non implica sempre un sapere coerente e sistemico e impedisce la comprensione del loro significato nel più

⁶ Anche in questo caso faccio riferimento a esperienze personali o condivise con altri colleghi. Potrebbe sembrare un metodo poco rigoroso, ma in questo contesto serve a promuovere il confronto fra gli insegnanti. Del resto, nello stesso documento che ci proponiamo di esaminare, si fa frequente riferimento a mai precisati confronti con insegnanti della disciplina. Numerose sono le testimonianze di ex studenti, che frequentano università straniere, i quali possono constatare la qualità della loro preparazione che ha compreso, nel curriculum di studi, discipline come filosofia e storia dell'arte, e che non rientrano nell'esperienza di studio dei loro coetanei stranieri.

⁷ Laddove le scuole italiane – i cui risultati educativi soffrono evidentemente di un'evidente disomogeneità territoriale – ottengono risultati in linea con i livelli di eccellenza previsti dall'OCSE, la competitività dei nostri studenti all'estero, in ragione di un curriculum più ricco, risulta decisamente avvantaggiata. Un esempio di valutazione critica dei test OCSE-PISA, che sembrano penalizzare la scuola italiana, in <https://www.roars.it/online/pisa-una-storia-di-arroganza-ed-erori/>. L'ammissione di un livello disomogeneo dal punto di vista territoriale della scuola italiana è riconosciuto anche in testi dall'impostazione diversa da quella del presente saggio: W. Tocci, *La scuola, le api, le formiche*, Donzelli, Roma 2015; oppure R. Campioni e S. Tagliagambe, *Saper fare scuola. Il triangolo che non c'è*, Torino, Einaudi 2008, p. 14.

ampio contesto sociale; non viene quindi stimolata la capacità di pensare un possibile miglioramento e superamento del contesto sociale cui si appartiene, apportando così un contributo significativo di conoscenza al progresso della propria comunità.

Questa considerazione ci consente di introdurre un'altra possibile modalità di precisare la natura degli obiettivi formativi: quella che fa riferimento alla capacità di potenziare nell'alunno la facoltà interpretante, ovvero il cosiddetto – uso questa espressione nella consapevolezza di quanto essa sia spesso abusata - senso critico. Cioè la capacità, in qualsiasi contesto, di saper individuare le motivazioni razionali di un'esperienza, le sue criticità, di saper riconoscere i problemi che qualsiasi tipo di eventi possiede, e anche formulare diverse ipotesi interpretative per farvi fronte. Ciò sviluppa la consapevolezza del carattere pluralistico della realtà, capace di porre dei dubbi anche quando sembra presentarsi con i caratteri della assoluta evidenza; dove invece è possibile sviluppare possibili interpretazioni, da valutare, studiare e giudicare a partire da uno specifico contesto o punto di vista, senza prese di posizione tetragone e assolute. Una possibilità che è data soprattutto dalla opportunità di confrontarsi con plurali ipotesi storiografiche, con continui confronti teoretici; dove la ricchezza dell'azione didattica sta proprio nel concentrarsi sulle ragioni del confronto critico, che diventa modello di analisi intellettuale per qualsiasi esperienza e disciplina. Una capacità che si può acquisire – e anticipo qui una convinzione che vorrei motivare più avanti - mantenendo saldo il legame tra le discipline della filosofia e della storia.

Ritengo sia questa la finalità della stessa scuola repubblicana, il paradigma centrale di come la democrazia nel nostro Paese ha inteso l'istruzione pubblica. Permettere la costituzione di una soggettività libera, che nel suo processo formativo incontra costantemente posizioni plurali, sia sul piano contenutistico sia metodologico, garantite dalla libertà d'insegnamento; una personalità capace di intervenire nel dibattito democratico con proposte di cambiamento e di miglioramento sociale, in coerenza con i doveri di solidarietà sociale previsti dal testo costituzionale. La dimensione libera del pensiero, il suo non potersi restringere a un'identità teoretica predeterminata, è a fondamento della scuola laica e pubblica e, a nostro parere, la filosofia è la disciplina che forse più di altre è capace di dare un contributo significativo alla costruzione di una simile soggettività.

Meriti e responsabilità tra Gentile e Bottai

Qualcuno potrebbe ritenere in qualche modo inesatte tali considerazioni, che giustificano il notevole peso della filosofia nei curricoli in relazione alle finalità proprie della scuola democratica e repubblicana. In effetti, come riconosciuto anche da Giovanni Reale, tale rilevanza gli fu attribuita già con la riforma del 1923, in un contesto tutt'altro che democratico.⁸ Non è irrilevante, però, il fatto che tale centralità non sia stata messa in discussione dalla successiva classe politica repubblicana; inoltre, dando per scontata l'indubbia contraddittorietà dell'atteggiamento gentiliano verso la libertà di espressione culturale, particolarmente valorizzata nella controversa gestione dell'Enciclopedia Italiana, notiamo come nel suo modello scolastico la filosofia assumeva un ruolo comunque non identificabile con lo spirito di altri provvedimenti, maggiormente tesi al controllo della funzione docente.

Significativo è invece il fatto che l'idea gentiliana di scuola venne pressoché subito smantellata dal ministro Fedeli, e che la fascistizzazione più autentica della scuola, con un significativo ridimensionamento del ruolo della filosofia, si verificò nel lungo e successivo ministero Bottai.⁹

⁸ Cfr. sempre le affermazioni di Giovanni Reale, nel documento citato alla nota 5.

⁹ Quasi sempre, nella pubblicistica sulla scuola, l'aggettivo gentiliano è usato con un'indebita estensione semantica, sino a comprendere l'intera tradizione della filosofia dell'educazione idealistica, che peraltro esprime il meglio di sé in epoca giolittiana. L'indubbia adesione al fascismo di Giovanni Gentile, nonché la sua nomina a ministro della Pubblica Istruzione nel primo governo guidato da Benito Mussolini, hanno portato a una discutibile identificazione tra scuola gentiliana e scuola fascista. Dimenticandosi come essa venne sostanzialmente attaccata e destrutturata nel giro di pochi anni. Ma, soprattutto, rimuovendo la lunga esperienza del ministero Bottai, sotto il quale si verificò l'effettiva «fascistizzazione integrale» della scuola italiana. Cfr. G. Carosotti, *L'insegnamento della storia in Italia*

Il nuovo ministro dell'istruzione non criticò mai esplicitamente l'operato di Gentile, per evidenti ragioni di opportunità, visto l'appoggio del filosofo siciliano al regime e la sua amicizia con il capo del fascismo, il quale aveva definito la riforma gentiliana della scuola «la più fascista delle riforme». Egli però intese dare all'istruzione un taglio decisamente anti intellettuale, e renderla organica alle esigenze del mondo del lavoro, per creare un deciso legame tra la scuola e la realtà produttiva. L'analogia con lo spirito che anima la Buona Scuola e l'Alternanza Scuola-lavoro è evidente: «Tutto quello che sarà tolto all'enciclopedismo nozionale, che ora affatica le menti, sarà dato al lavoro; e il tempo, vanamente perduto finora nell'acquisizione di dati eruditi, verrà impegnato, con profitto d'una formazione integrale nella conquista di attitudini pratiche».¹⁰

Abbiamo scelta questa citazione fra molte altre perché in essa è presente una strategia retorica, per sminuire il valore dei contenuti di cultura, simile in modo preoccupante ai documenti ministeriali prodotti a partire dall'approvazione della Legge 107: la riduzione delle conoscenze a nozioni, la valutazione dello studio unicamente in base a criteri di ordine pratico, disconoscendo di fatto il rapporto complesso che lega la teoria pura a capacità intellettuali capaci di farsi valere anche in un orizzonte strumentale; il riferimento a una fantomatica «educazione integrale» che le discipline scolastiche non contribuirebbero a costruire.

La presa di posizione di Bottai è invece pienamente rivelativa, in quanto fa comprendere come il riferimento alle capacità pratiche, e alla direzione che in tal senso dovrebbe prendere l'istruzione, quando ciò avviene a scapito dei contenuti di cultura, è particolarmente coerente con i principi di un contesto autoritario, che intende avere personalità flessibili, pronte a mettere in pratica indicazioni di ordine operativo, a subire un processo produttivo più che essere in grado di comprenderlo nella sua complessità e agirvi secondo una logica di innovazione.

La scuola della Repubblica allora, richiamandosi a un modello alto di scuola, in cui le discipline giocano un ruolo centrale, non replicava affatto pedissequamente e acriticamente il modello gentiliano, destrutturato dalla scuola del fascismo, ma recepiva l'idea che un cittadino, in una democrazia repubblicana, diventasse consapevole dei propri diritti e fosse in grado di svolgere la propria funzione, utile al progresso civile della nazione, solo se messo nella condizione di accedere ai più alti contenuti di cultura, di conseguire quella emancipazione intellettuale che invece, secondo l'ottica gentiliana – e qui sta una decisiva differenza –, non poteva che essere destinata a una ristretta élite.

Un preoccupante cambio di paradigma

Rispetto a tali propositi emancipativi, la Legge 107 propone un cambio radicale di paradigma, che troppo somiglia però alla svolta voluta da Bottai. Il fine principale della scuola diventa quello di risolvere il problema della disoccupazione, e di organizzare in tal senso i curricoli, garantendo un legame diretto e stringente tra la scuola e il mondo del lavoro, favorendo l'ingresso nelle scuole delle stesse organizzazioni imprenditoriali, le quali si affiancherebbero quali soggetti formativi ai docenti, in alcuni casi dirigendone le attività.¹¹ Anzi, la marginalizzazione della figura docente, e comunque un rinnovamento gestaltico della sua figura professionale, che da lavoratore intellettuale si trasformerebbe in quella di «operatore», è una delle finalità meglio esplicitate dal legislatore.¹²

dall'Unità alla scuola di massa, in F. Bacciola, G. Carosotti, V. Sgambati, *Per la didattica della storia*, Guida, Napoli 2011, in particolare pp.177-204.

¹⁰ G. Bottai, *La Carta della Scuola*, in M. Bellucci, M. Ciliberto, *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Loescher, Torino 1978, p. 386. Cfr. anche le dichiarazioni dello storico A. Barbero al seguente link: <https://www.youtube.com/watch?v=AjVs2F3nhz0>.

¹¹ Cfr. l'intervista a F. Visentin, vicepresidente di Federmeccanica, in *Tuttoscuola*, n.558, gennaio 2016: «Con la riforma "La Buona Scuola" viene riconosciuto il ruolo formativo dell'azienda, che dovrà partecipare a tutte le fasi del percorso formativo: progettazione delle competenze, formazione *on the job*, valutazione».

¹² Sulla marginalizzazione degli insegnanti nella nuova scuola i riferimenti sono molteplici. Il processo di «deculturizzazione» degli insegnanti è stato denunciato da F. Germinario, *Un mondo senza storia*, Asterios, Trieste 2017. p. 30.

La caratteristica probabilmente più “rivoluzionaria” della Legge 107 è dunque quella di voler incidere non solo sull’organizzazione del sistema scolastico e, relativamente ai contenuti di studio, sul quadro orario, sui programmi, nonché su una complessiva riorganizzazione dell’organico docente. Quanto imprimere una svolta alla stessa metodologia didattica, ritenendo necessario un mutamento radicale nella stessa pratica d’insegnamento, attraverso tutta una serie di “innovazioni”, alcune peraltro già rese obbligatorie dalla normativa. Anzi, si può affermare con sufficiente sicurezza che proprio tale trasformazione della figura docente sia al centro non solo del testo di legge, ma in modo ancora più esplicito nei successivi documenti attuativi.

Quale ruolo per la filosofia nella nuova scuola?

A chi avesse cercato di cogliere questa intenzione programmatica del processo riformatore, non sarà sfuggita la difficoltà di inserirvi la disciplina filosofica. Per certi versi, questa poteva apparire addirittura come superflua, in virtù delle nuove esigenze che, secondo gli esperti del ministero, le sempre più veloci trasformazioni strutturali imporrebbero alla società.

In effetti, l’impianto della “Buona Scuola” parte del presupposto che le finalità dell’istruzione debbano essere totalmente riformulate. E sulla base di tale esigenza, qualsiasi attività necessaria al funzionamento della vita scolastica e all’attuazione della comunicazione didattica deve essere ripensata.

Anche nel documento che prenderemo in esame nel presente saggio, intitolato *Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, in realtà diviso in diverse parti a cui di volta in volta faremo riferimento, si parla esplicitamente, in coerenza con quanto previsto dalla Legge 107, di una «ridefinizione delle finalità del sistema di istruzione».¹³ Non è possibile valutare questo importante documento nel merito, senza conoscere nel dettaglio l’impostazione generale della riforma della scuola come è stata attuata in Italia; ciò consente in effetti di comprenderlo alla luce del nuovo paradigma e dei nuovi obiettivi affidati all’istruzione.¹⁴ Tali finalità non possono essere più concepite all’interno del sistema scolastico, in quella che potrebbe sembrare una riflessione autoreferenziale dei docenti in merito al proprio esclusivo specifico ambito disciplinare; ma devono invece fare riferimento a esigenze esterne, provenienti da quella sfera produttiva in cui gli studenti di oggi dovranno poi inserirsi. Esigenza tanto più urgente nell’attuale fase di crisi economica. Ma se queste necessità sono quelle che provengono dal mondo del lavoro,¹⁵ se esse si definiscono come priorità dell’acquisizione di compe-

A. Giroux ha coniato la felice espressione di «politica d’umiliazione dei docenti», in *Educazione e crisi dei valori pubblici*, La Scuola, Brescia 2014. Chi scrive ne ha parlato più volte: *La Buona Scuola: un discorso chiuso?*, in <http://www.casadellacultura.it/692/la-buona-scuola-un-discorso-chiuso-> o, insieme a R. Latempa, *Gli insegnanti: l’ultimo ostacolo alla scuola digitale*, in <https://www.roars.it/online/gli-insegnanti-lultimo-ostacolo-alla-rivoluzione-digitale-della-scuola/>.

¹³ Cfr. *Allegato B, Proposta di un Sillabo per competenze nella scuola secondaria superiore di secondo grado*, in <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2017/12/Allegato-B.pdf>, p. 4.

¹⁴ L’unico significativo intervento di una personalità filosofica di spessore a proposito del presente documento è stato quello di Roberto Esposito, visionabile al seguente link: <http://www.teoretica.it/>. Si tratta di considerazioni importanti, che coincidono con una preoccupazione sollevata anche nel presente intervento, quella che venga mortificato il pluralismo della disciplina filosofica, per esaltarne solo un aspetto, in ragione della funzione strumentale che verrebbe ad assumere nel nuovo ordinamento scolastico: «La relazione con l’esterno appare ridotta a una sola tradizione, quella anglosassone – richiamata nella lingua in maniera insistita e piuttosto incongrua per un documento che dichiara di rifarsi a un orizzonte italiano. Ciò sorprende tanto più se si considera che tale tradizione, mimata nel lessico, nello stile, nelle categorie, non è certo più rilevante, sul piano filosofico, di quelle italiana, tedesca e francese». Esposito si rende conto di questa possibile deriva, ma probabilmente gli sfugge la coerenza con il progetto complessivo di scuola proprio della Legge 107, che esclude nella propria formulazione teorica qualsiasi confronto con impostazioni culturali estranee alla propria. E quindi probabilmente sottovaluta l’intenzione autoritaria propria di questo progetto di riforma dell’insegnamento filosofico.

¹⁵ Cfr. *Allegato B*, cit, p. 4: «Come è noto, negli ultimi tempi sta avanzando la domanda proveniente dal mondo del lavoro di *soft skills*, *problem rising*, *posing*, *solving* e *metacognition* [...]».

tenze, rispetto alle quali i contenuti sembrano mantenere una posizione poco più che strumentale,¹⁶ se l'accento si sposta in modo inequivocabile sul «saper fare», e proprio per questo viene valorizzato tutto ciò che coinvolge l'utilizzo delle lingue straniere e delle tecnologie digitali, alla dimensione della teoresi filosofica sembrerebbe non dover toccare alcun ruolo di particolare rilevanza.

Da questo punto di vista, però, il nostro documento si presenta con affermazioni tranquillizzanti. Anzi, la “Buona Scuola” rappresenterebbe un'opportunità per valorizzare la disciplina filosofica la quale, proprio in virtù di tale rilevanza, dovrebbe essere estesa a tutti gli ordini di studio. Il documento in oggetto riveste un'indubbia importanza, innanzitutto perché vuole segnare una svolta – o meglio, una fase di ulteriore sviluppo - relativamente all'ampia documentazione teorica pubblicata in questi anni per convincere i docenti a destrutturare completamente la loro precedente preparazione professionale. I documenti pubblicati sinora, però, possedevano un carattere generale, che sembrava in qualche modo non superabile; proprio perché ciò che essi si proponevano – e che è a fondamento di quel complesso, articolato ma molto contraddittorio pensiero pedagogico che va sotto il nome di “didattica delle competenze” - era la cancellazione della didattica mono disciplinare, una riduzione dei contenuti dei programmi, valutati solo in funzione di ulteriori acquisizioni metodologico-cognitive.¹⁷

Risulta dunque interessante verificare come il presente documento riesca a coniugare questa visione generale, riferendola nel contempo a una disciplina specifica. Il tentativo, in effetti, è quello di configurare la filosofia essenzialmente come una «meta disciplina», pilastro teorico della didattica per competenze.¹⁸ Essa, da questo punto di vista, sembrerebbe avere quasi un ruolo d'indirizzo per le altre componenti del curricolo; da qui la probabile precedenza che le è stata concessa.

Esiti didattici non molto originali

Un aspetto decisamente problematico del documento in esame è il concetto, centrale nel titolo, di «società della conoscenza»; non certo per il suo uso o per il fatto che esso venga valutato in termini progressivi, poiché tali prese di posizione, pur contestabili, sarebbero interne a una possibile discussione critica, reciprocamente rispettosa, tra diversi interlocutori. Quanto perché questo concetto viene acquisito come dato certo e non nozione discussa e discutibile; ma soprattutto perché esso – come il concetto derivato di «competenze» - non viene mai effettivamente spiegato, declinato nella sua valenza. Sia l'ignorare le posizioni contrarie, sia l'adesione non motivata a un concetto, smaschera il carattere ideologico di un'impostazione teorica, ovvero il suo fare da copertura a strategie discutibili che si vogliono imporre sul piano pratico.

Prima di valutare quale sarebbe il contenuto ideologico della nozione di «società della conoscenza», conviene soffermarsi sugli obiettivi assegnati in questo testo all'insegnamento della filosofia, elencati in modo molto particolareggiato nel corso del documento. Essi dovrebbero in effetti costituire le competenze che la disciplina filosofica è in grado di far guadagnare, e che consentirebbero di padroneggiare in modo più sicuro la complessa realtà della globalizzazione, costituendo i «bisogni formativi di nuova generazione (*lifelong learning*)».¹⁹

¹⁶ Ibid., p. 5. In contrasto con quel modello in cui «il contenuto di insegnamento prevale sulle competenze [...] il syllabo *skill centered* obbliga a un rovesciamento di prospettiva, in cui gli obiettivi del successo atteso servono ad accertare la padronanza di conoscenze e abilità per la valorizzazione/validazione delle competenze». Una prosa come si vede molto chiara, che ritengo sgombri il campo dagli equivoci e dimostri inequivocabilmente come il binomio conoscenze-competenze venga inteso in modo oppositivo, nel senso che la conoscenza in sé, ridotta a pura nozione, non sarebbe in grado da sola di valorizzare attitudini intellettuali atte a migliorare la comprensione critica della realtà.

¹⁷ Cfr. A. Gavosto, *Un insegnamento più europeo passa per il lavoro di gruppo*, in *La Stampa*, 19 dicembre 2017: «paradossalmente, un gruppo di insegnanti potrebbe affrontare in tutto l'anno un solo argomento, ma farlo così approfonditamente da trasmettere agli studenti un metodo di studio utile per sempre».

¹⁸ Cfr. Fondazioni Agnelli, *Le competenze*, Il Mulino, Bologna 2018, p. 26 dove le competenze, in uno studio finalizzato a difenderne l'uso, sono riferite solo alla psicologia, alla sociologia, all'economia e alla pedagogia.

¹⁹ *Orientamenti...*, cit., p. 4.

All'inizio degli *Orientamenti* compare un elenco di «esiti formativi»,²⁰ che non può evitare di sorprendere. Prescindiamo dall'iniziale riferimento alla pluridisciplinarietà, che intende dare sostanza alla volontà di superamento dell'orizzonte mono disciplinare; quasi nessuno di questi «esiti» risulta estraneo alla tradizione dell'insegnamento della filosofia, praticamente da sempre. Non c'è quasi nulla che non si possa ritrovare in qualsiasi obiettivo didattico e formativo formulato da decenni da parte di docenti responsabili. Si tratta di una considerazione rivelativa, in quanto dimostra l'impossibilità per i teorici delle competenze di offrire un quadro didattico realmente innovativo, dovuto proprio all'inconsistenza del concetto. Più volte formulato, in modo sempre variabile e contraddittorio, ma impossibilitato a essere concretizzato in un obiettivo definito;²¹ esso, inevitabilmente, costringe i documenti ministeriali a riproporre obiettivi disciplinari consueti, presentati però come fossero conquista recente di una rinnovata scienza pedagogica.²² Saper ragionare, saper difendere una propria tesi, saper dimostrare rigore logico sono evidenti abilità intellettuali che si acquistano proprio con la conoscenza del sapere filosofico, che ritengo possano essere testimoniati quale contributo formativo da qualsiasi studente che abbia avuto di studiare in modo opportuno la disciplina, anche in un contesto più tradizionale.

È però nel successivo allegato, il *Sillabo* propriamente detto, che compare una tabella,²³ divisa in colonne, che propone una virtuosistica differenziazione tra OSA (*Obiettivi Specifici di Apprendimento*), Competenze e Abilità. Nel leggerla, l'impressione è quella della ripetizione variata di una stessa idea, artificialmente divisa nelle categorie sopra ricordate. Anche in questo caso, non compare alcuna delle competenze citate che non sia in sé condivisibile, in quanto già patrimonio della disciplina inserita in un contesto formativo quale quello della scuola secondaria superiore. In altri termini, la montagna rappresentata dall'enorme sforzo di elaborazione retorico\teorica prodotto da questo lungo documento, partorisce, sul piano della relazione insegnamento della filosofia-obiettivi formativi, un topolino per quanto riguarda le nuove acquisizioni didattiche, in quanto si formulano concetti da sempre patrimonio professionale del docente di filosofia, in una forma variata e ripetitiva, utile però a destrutturarne l'insegnamento. Questo, come vedremo, prevede la presenza di singole unità didattiche, ciascuna da riferirsi alle voci qui elencate.

²⁰ *Ibid*, p. 8: «consapevolezza della “diversità dei metodi utilizzati dai vari ambiti disciplinari”; • capacità di “interconnettere” metodi e risultati delle “singole discipline”; • capacità di “sostenere una propria tesi e saper ascoltare”; • capacità di “ragionare con rigore logico”; • capacità di “interpretare criticamente” le diverse forme di comunicazione; • “comprensione dei diritti e dei doveri” propri della condizione di cittadino; • capacità di collocare lo sviluppo della storia della scienza e della tecnologica “nell’ambito più vasto della storia delle idee”; • acquisizione della strumentazione adeguata per confrontare le diverse tradizioni culturali.».

²¹ La bibliografia in proposito è sterminata. Per dare l'idea della fondatezza di un simile giudizio, cfr. E. Greblo, *La fabbrica delle competenze*, in aut-aut, n.358, *La scuola impossibile*: «le teorie della competenza sembrano tuttora muoversi alla ricerca di una teoria in grado di garantire un minimo di credibilità scientifica ai loro enunciati», e più avanti: «del concetto di competenza esistono tante definizioni quanti sono gli autori che hanno scritto sull'argomento». Affermazione condivisa anche da un pedagogista non ostile alle trasformazioni didattiche di questi anni, Orazio Niceforo. Cfr. *Il grande fratello INVALSI*, IN *Tuttoscuola*, n.533, giugno 2013, p. 23: «Come è noto, tuttavia, il dibattito sulle competenze non è mai approdato a una conclusione condivisa».

²² Giuliana Sandrone, una pedagogista favorevole all'applicazione della didattica per competenze, ha contestato dal suo punto di vista i documenti ministeriali dove, afferma, le competenze vi comparirebbero dal punto di vista errato, «oggettualista», quindi disciplinare, e non da quello autentico, «personalistico». Una critica che si potrebbe muovere anche agli «esiti» sopra ricordati. Cfr. G. Sandrone, *Insegnare per competenze o promuovere le competenze. Dal significato alla valutazione della competenza*, in *Nuova Secondaria*, n.1 2014, p. 11.

²³ Tabella 1, in *Orientamenti*, cit., *Allegato B: Proposta di un Sillabo di filosofia per competenze nella scuola secondaria superiore di secondo grado*, in <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2017/12/Allegato-B.pdf>, pp.14-17.

Una falsa emergenza

Se il documento, nella fase propositiva, non riesce a far emergere niente di nuovo, ci si può interrogare sulle motivazioni che spingono a promuovere un cambio del metodo d'insegnamento tanto radicale, da richiedere una nuova riconfigurazione intellettuale e cerebrale²⁴ del docente di filosofia, nonché degli spazi d'apprendimento e degli strumenti utilizzati.

Onestà vorrebbe che gli estensori del documento chiarissero quali sarebbero le ragioni del fallimento e dell'inattualità dell'impostazione consueta relativa all'insegnamento della filosofia, come ancora in buona parte scandita dai manuali pensati per lo studio liceale. Come è ormai consuetudine dei documenti ministeriali relativi alla scuola, tali motivazioni non vengono affatto sostenute, ma si dà per scontato che esse siano acquisizione ormai definitiva di non si capisce quale circolo degli studiosi.

Possiamo però incontrare affermazioni come le seguenti: «Insegniamo fisica, matematica, latino, greco, storia, inglese ecc. ma, paradossalmente, non insegniamo in modo esplicito a pensare correttamente. Non forniamo, cioè, quegli strumenti per giustificare adeguatamente le posizioni che vogliamo sostenere e per criticare appropriatamente quelle che vogliamo avvertire». ²⁵ Considerazione non dimostrata, offensiva per tanti docenti che, da questo punto di vista hanno speso molte delle loro energie professionali e del loro entusiasmo per le discipline proprio per ottenere queste finalità, e dimostrata empiricamente dal successo di tanti studenti che negli anni confermano l'alto valore in uscita guadagnato dalle scuole italiane. A cui risulta addirittura impietoso contrapporre le recenti dichiarazioni di Salvatore Settis,²⁶ che evidenziano l'inconsistenza del principio che sta alla base di tali ragionamenti. Quando poi si scrive «non sembra che nei vari curricoli scolastici si tematizzi sufficientemente ed esplicitamente questo processo»²⁷ si fa una petizione di principio smentita dai fatti, secondo una logica che fa riferimento a un senso comune volutamente e colpevolmente diffuso in questi anni, che ha ridotto l'importante tradizione dell'insegnamento italiano, e in particolare quello delle discipline storico-filosofiche, a niente di più che a una caricatura.

L'altra strategia retorica, che ancora una volta non tiene conto dei dati di fatto e d'esperienza, è quella di assumere un tono emergenziale, quando si afferma: «Il ripensamento delle forme dell'insegnamento e dell'apprendimento della filosofia può e deve aiutare a colmare quelle lacune della formazione, rimaste finora pericolosamente disattese e trascurate, che riguardano competenze e conoscenze fondamentali per la costruzione di saperi personali, capacità critiche e coscienza della cittadinanza, in una società dove l'essere consapevolmente attivi e proattivi diventa sempre più cruciale». ²⁸ Come si nota, si afferma un'emergenza che non sem-

²⁴ Cfr. R. Latempa, *Destruire le sinapsi cerebrali, le emozioni e il giudizio di sé dei docenti: ce lo chiede l'Europeanization dell'istruzione*, in <https://www.roars.it/online/destruire-le-sinapsi-cerebrali-le-emozioni-e-il-giudizio-di-se-dei-docenti-ce-lo-chiede-leuropeization-dellistruzione/>.

²⁵ *Orientamenti...*, cit., p. 13.

²⁶ Cfr. S. Settis, *Scuola, la catena del sapere spezzata*, in <https://emergenzacultura.org/2018/03/15/salvatore-settis-scuola-la-catena-del-sapere-spezzata-2/>: « Da alcuni decenni è di moda credere che per insegnare, poniamo, la matematica o la storia non basta conoscere bene queste discipline, ma è indispensabile praticare qualcos'altro, che le supera e le contiene: la didattica della matematica, la didattica della storia. Questa pernicioso *petitio principii* ha infettato le nostre menti, ma anche le circolari ministeriali, i meccanismi di reclutamento e di valutazione. La didattica, o pedagogia che dir si voglia, tende così a diventare non un sapere fra gli altri, bensì una sorta di super-disciplina che pretende di superare o contenere tutte le altre. Di conseguenza, si può insegnare solo a patto di sapere come, non che cosa. Principio, questo, che non vale nei saperi più elementari e indispensabili che pratichiamo (l'agricoltura, la cucina...), ma che si ritiene debba valere per la scuola. Di sofisma in sofisma, potremmo allora chiederci: ma per insegnare la didattica della matematica, non ci vorrà, "a monte", un insegnamento di didattica della didattica della matematica? E così via rinculando, finché a furia di parlare del come e non del che cosa si deve insegnare a scuola, i contenuti si perdono nel nulla, e quel che resta è il burocratico rituale di un insegnamento-scatoletta vuota. La sapienza specifica dell'insegnante diventa un bagaglio ingombrante, se "sapere la matematica" (o la storia) conta poco o niente, se vale solo una tecnica dell'insegnare che è parente stretta della "scienza della comunicazione" e della pubblicità commerciale».

²⁷ *Orientamenti...*, cit., p. 13.

²⁸ *Ibid.*, p. 13.

bra esserci; o al limite, se anche ci fosse, le cause molto probabilmente sarebbero più da imputare alla destrutturazione del sapere e delle informazioni che si sono verificate negli ultimi decenni; e anche a uno iato, diventato con gli anni sempre più ampio, tra ciò che la scuola ha rappresentato come difesa di un patrimonio di cultura e le forme di comunicazione sempre più schematiche e artificiali del mondo esterno.

Nuovo metodo o suicidio della filosofia?

Apparentemente il documento, nelle sue affermazioni iniziali, non sembra voler ledere il diritto costituzionale alla libertà d'insegnamento.²⁹ In seguito però, proprio per l'emergenza sopra richiamata, per cui sarebbe in gioco la competitività delle future generazioni, i mutamenti auspicati vengono presentati di fatto come una necessità sociale e, quindi, un obbligo professionale.³⁰ In altre parole, si ribadisce, in coerenza con tutti gli altri documenti precedenti, che tale trasformazione della metodologia d'insegnamento diventa un dovere non evitabile da parte dei docenti, in quanto sottrarsi impedirebbe la realizzazione di quelle finalità ormai implicite della loro professione.³¹

Ovviamente, tale carattere autoritario viene totalmente mascherato, anzi presentato con un'aggettivazione opposta, abusando dell'espressione popperiana di «aperta», laddove si scrive, pontificando la recente e contestata riforma della scuola: «La recente Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione del 2015 opportunamente richiama tale scenario e indica in modo incisivo il compito dell'istruzione e la natura della funzione educativa per realizzare una scuola aperta, equa e inclusiva, in grado di rendere tutti gli studenti protagonisti della costruzione del proprio percorso di conoscenza oltre che cittadini autonomi e consapevoli».³² Si comprende come quest'obbligo previsto per i docenti, i quali non possono considerare quanto qui prescritto come opinabile e quindi frutto di una loro libera scelta, dipende dal fatto che tale modalità identificherebbe la loro deontologia professionale. Nessuno contesta in effetti che l'obiettivo finale del lavoro docente, e suo inderogabile obbligo deontologico, sia il realizzare nel modo migliore possibile l'emancipazione culturale e civile dello studente. Ovviamente, il dato contestabile è che ciò si ottenga – come recita la Legge - trasformando la scuola in un «laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione, innovazione didattica».³³ Il ragionamento diventa in qualche modo tautologico, non avvalorandosi se non in base a se stesso, nel momento in cui il «rinnovato contesto metodologico»,³⁴ le «nuove prospettive di studio e di pratica (previste dal decreto) dell'insegnamento\apprendimento della filosofia» sono necessarie «per rispondere al dettato normativo di revisione»,³⁵ cioè in base a un controverso pronunciamento legislativo e non perché esso abbia indubbe fondamenta scientifiche. È evidente che, posto in questi termini, il problema dell'eventuale lesione della libertà d'insegnamento si pone in modo concreto.

²⁹ Cfr. il riferimento iniziale alle indicazioni nazionali, in *Orientamenti*, cit., p. 7: «Le indicazioni non dettano alcun modello didattico-pedagogico. Ciò significa favorire la sperimentazione e lo scambio di esperienze metodologiche, valorizzare il ruolo dei docenti e delle autonomie scolastiche nella loro libera progettazione e negare diritto di cittadinanza a qualunque tentativo di prescrittismo».

³⁰ «Sebbene la Legge 107/2015 non abbia come tema la trasformazione o sburocratizzazione delle pratiche valutative, obbliga comunque a un cambio di prospettiva che inciderà sulla valutazione degli studenti [...]», in *Orientamenti*, cit., p. 11. Dal che si deduce che uno degli scopi principali della Legge 107 è quindi costringere i docenti a mutare radicalmente il modo di esercitare la propria professione, sulla base di assunti – ripetiamo - mai dimostrati.

³¹ Cfr. R. Esposito, cit., «[...] è il fatto che il documento sugli orientamenti, nonostante la proclamata neutralità metodologica, propende di fatto nettamente per un modello epistemologico di chiara impronta analitica. Immaginare che il compito della filosofia sia quello di insegnare a ragionare 'correttamente' – senza mai problematizzare il concetto di 'correttezza' – o di discutere logicamente, senza dire nulla sul significato di questo avverbio, significa deprivere il pensiero filosofico di quella stessa potenza critica che pure si dice di voler attivare».

³² *Orientamenti*, cit., p. 6.

³³ Legge n. 107 del 13 luglio 2015, art. 1 comma 1. Il testo è richiamato sempre in *Orientamenti*, p. 6, nota 1.

³⁴ *Ibid.*, p. 8.

³⁵ *Ibid.*

Ma in che cosa consisterebbero queste nuove indicazioni metodologiche? Il testo, come di consueto in questi casi, non si preoccupa di fornire adeguate giustificazioni sui motivi di insufficienza propri della pratica d'insegnamento di chi non accolga la teoria delle competenze; si limita sprezzantemente a liquidarle con espressioni come «modalità tradizionali d'insegnamento»,³⁶ «rigidità degli spazi d'apprendimento»³⁷ per squalificare l'esistenza del gruppo-classe, fino a proporre l'ingenua metafora, per esprimere il concetto di sapere disciplinale, di «tradizionale configurazione a canne d'organo».³⁸

Conviene allora dedicarsi alle parti propositive del testo. La frase più significativa è la seguente: «ampliare l'orizzonte della dimensione storico-diacronica e dell'approccio per temi e problemi già previsti dal decreto».³⁹ Ad essere oggetto di contestazione è principalmente l'impostazione storico-filosofica, l'approccio storicistico alla disciplina; apparentemente, dal testo non sembra si possa evincere una totale rinuncia a tale impostazione, quanto una sua coniugazione con un'esigenza più decisamente teoretica, integrando già nella scuola superiore quella strutturazione degli studi presenti nelle facoltà universitarie di filosofia, tra approccio storico-filosofico e teoretico. In realtà, come vedremo, dell'approccio storico, se seguissimo le indicazioni del *Sillabo*, non rimarrebbe proprio nulla e, per quanto poi nel testo si voglia valorizzare l'interdisciplinarietà e la pluridisciplinarietà, queste avverrebbero a totale danno per la storia; la disciplina considerata forse la più irrilevante per la valorizzazione dei contenuti filosofici, se non quale semplice contorno o sfondo contestuale.⁴⁰

Ci sentiamo di proporre questa considerazione poiché crediamo che un approccio storico non possa verificarsi se non attraverso una scansione degli argomenti secondo una precisa successione cronologica, che può essere sicuramente sintetizzata e sulla quale si possono innestare le tematizzazioni per "problemi". Rinunciarvi, vuol dire escludere qualsiasi approccio di carattere storicistico. E ciò che è doveroso discutere, è proprio se questa esclusione non comporti un insuccesso nel raggiungimento di quegli obiettivi formativi pure citati nel testo in esame.

Apparentemente, il testo non sembra privilegiare un approccio esclusivo, ma invita a «mediare tra gli elementi legati alla sedimentazione e accumulazione delle conoscenze secondo modalità tradizionali d'insegnamento con quelli connessi ai processi di costruzione, metacognizione e acquisizione delle competenze rispetto alle nuove esigenze dell'apprendimento»⁴¹. Ciò che però subito dopo viene precisato, rende vana la possibilità della mediazione e indica, a nostro parere, l'incongruità tra il vero insegnamento della filosofia e l'approccio per competenze: «Di conseguenza, i contenuti imprescindibili previsti dalla norma andranno intesi non come rigidi blocchi contenutistici, ma come nodi costitutivi di una tradizione da cui far emergere i diversi fattori funzionali per rispondere ai bisogni di apprendimento».⁴²

Come si vede, non solo si prevede la destrutturazione del programma (qualora si possa ancora chiamare tale) evitando i «rigidi blocchi contenutistici», quindi escludendo una continuità cronologica senza la quale diventa difficile impostare qualsiasi confronto storiografico sulle teorie studiate, ma i contenuti stessi vengono ritenuti validi solo se fanno «emergere i diversi fattori funzionali». Non potrebbe esserci affermazione più anti culturale di questa, in quanto ciò che risulta escluso dalla comunicazione didattica è proprio il gusto disinteressato per la cultura, la

³⁶ *Ibid.*, p. 9.

³⁷ *Ibid.* p. 19.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*, p. 8.

⁴⁰ Le osservazioni più acute che hanno messo in evidenza la relazione tra la «crisi della storia» e la politica di deculturizzazione in atto nella scuola sono quelle di F. Germinario, *Un mondo senza storia*, cit. G. Galasso invece, in *Nient'altro che storia*, Il Mulino, Bologna 2000, si è soffermato sulle responsabilità del pensiero filosofico recente nel teorizzare la crisi della storia, inconsapevolmente producendo una crisi dello stesso pensiero filosofico. Crisi di cui le idee presenti negli *Orientamenti* sono, a nostro parere, un evidente manifestazione. Su quest'aspetto del pensiero di G. Galasso cfr. G. Carosotti, *Nel fluire della storia. Rispetto dei fatti e negazione della sostanza*, in Nuova Antologia, luglio-settembre 2004.

⁴¹ *Ibid.*, p. 9.

⁴² *Ibid.*

consapevolezza del valore del patrimonio culturale in quanto tale, anche se apparentemente sganciato dalla sfera pratica. Di contro solo la capacità di padroneggiare questo patrimonio consente una autentica emancipazione, in grado di far partecipare attivamente, nel presente immediato e nel futuro post scolastico, alla dialettica democratica della società civile e politica; con spirito critico, eventualmente oppositivo, e sicuramente libero.

Pensare invece che i contenuti siano solo funzionali, determina il problema di chi decide quali queste funzioni debbano essere. Ovviamente, secondo l'impostazione della "Buona Scuola", questo compito spetta al mondo dell'impresa, della produzione, interessato ad avere personalità capaci di adattarsi al processo produttivo, brillanti sul piano operativo ma non necessariamente capaci di valutare il contesto sistemico in cui il loro gesto acquista senso. E quindi in grado eventualmente di agire in senso critico per opporre modifiche, oppure capaci di valutare in quell'identica situazione il rispetto dei loro diritti, qualora risultassero violati.

Analogamente a quanto abbiamo notato a proposito della libertà docente, anche sulla metodologia didattica il testo in esame procede per radicalizzazione crescente, non scoprendo in anticipo le proprie carte. In un primo tempo fa riferimento a una sorta di «mediazione», suggerisce di aggiungere tematiche per ampliare lo sguardo filosofico sui problemi affrontati; in seguito i principi della nuova "pedagogia funzionale" vengono sempre più ribaditi in senso impositivo, nella volontà di piegare a essi l'eventuale resistenza dei docenti. D'altronde, se il fine è pratico, ovvero sviluppare competenze funzionali a un ambito che con la scuola e i contenuti del sapere filosofico sembrano non avere relazioni (e qualora le avessero potrebbero essere di tipo critico), lo stesso insegnamento filosofico deve diventare pretesto per imporre queste pratiche: «[...] l'attenzione costante al rinnovamento metodologico e alla flessibilità didattica risulta conseguente alla ridefinizione del rapporto tra studio/conoscenza come prodotto e fattore del rapporto insegnamento/apprendimento per sviluppare competenze».⁴³

Concretamente, questo si ridurrebbe all'obbligo per il docente di utilizzare quello strumento puramente burocratico che è l'UDA (Unità Didattica d'Apprendimento), cioè un modulo da compilare per ogni argomento affrontato, in cui si indicano le competenze che con tale tematica si vorrebbero raggiungere (ovviamente con un legame indiretto con ciò che si è spiegato; in quanto le competenze si identificherebbero con le capacità di applicare quanto appreso – in questo caso un criterio logico argomentativo - in altro contesto) e che prevedono tutte le modalità cosiddette innovative che il docente deve dichiarare di utilizzare, in modo diversificato, per affrontare tale tematica. Una totale irreggimentazione dell'insegnamento, e un controllo sulle modalità di applicazione del lavoro docente, finalizzato non più alla realizzazione di un autentico rapporto dialogico con il gruppo di alunni, ma alla strutturazione rigida di un contenuto, come se tale strutturazione potesse assicurare in modo certo il raggiungimento di determinati risultati cognitivi. La Legge 107, d'altra parte, «obbliga a un cambio di prospettiva»;⁴⁴ e, in uno slancio di sincerità probabilmente sfuggita più che voluta, si ammette candidamente che i nuovi contenuti disciplinari non sono dotati in sé di senso, non sono connessi in una logica razionale, non sono «semplici "programmi" ma come "bussole"», sganciati dunque dal loro orizzonte disciplinare per guardare a un orizzonte produttivo in cui, più che senso critico, è previsto disciplinamento.⁴⁵

⁴³ *Ibid.*, p. 10.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 11. Si veda anche nel *Sillabo*, cit., p. 5: «il sillabo *skill centered* obbliga a un rovesciamento di prospettiva, in cui gli obiettivi del successo atteso servono ad accertare la padronanza di conoscenze e abilità per la valorizzazione/validazione delle competenze. In questo modo si chiede alle scuole (in particolare ai licei) uno sforzo in più nel pianificare più che programmare l'azione didattica», dove il riferimento alla «pianificazione» non certo tranquillizza sul destino della libertà didattica.

⁴⁵ Cfr. l'affermazione di Adolfo Scotto di Luzio in "La crisi della scuola pubblica italiana", presso la Casa della Cultura di Milano, 2016, reperibile online <https://www.youtube.com/watch?v=9jicGBKFTcU>: «la disoccupazione è diventata una "struttura pedagogica", il cui obiettivo è quello di "abbassare il livello delle aspettative, per disciplinare masse sommariamente scolarizzate».

La filosofia diventa disciplina puramente pratica. Si gioca ovviamente sull'ovvia relazione teoria-prassi. Ma se, in senso nobile, tale relazione nella storia della filosofia ha sempre permesso una maggiore comprensione di un insieme sistemico, in questo caso invece intende, secondo gli estensori del documento, fare della filosofia «un'ideale cassetta degli attrezzi».⁴⁶

Dubitiamo che un sapere filosofico, ridotto a puro casuale insieme di contenuti volto a realizzare una funzionalità ad esso estranea, si possa più ritenere tale. Non a caso, al docente di filosofia viene chiesto non più di trasmettere sapere e cultura, ma di essere un «facilitatore del processo di apprendimento»,⁴⁷ di carattere generale e non specificatamente filosofico.

Una centralità dello studente anti pedagogica

Come abbiamo sopra ricordato, il carattere impositivo delle prescrizioni contenute nel *Silabo* parte dal presupposto, reale e indiscutibile, che dovere del docente sia quello di favorire la massima evoluzione intellettuale dello studente. E che l'insegnamento "tradizionale", in virtù dei cambiamenti verificatisi a seguito dell'avvento della «società della conoscenza», sarebbe inefficace rispetto a tale finalità. Come accade però per la teoria delle competenze, quando poi i teorici di tale mutamento epocale vanno a concretizzare la natura di tali cambiamenti, e cercano di calarli nel concreto della situazione didattica reale, francamente producono poco di innovativo, se non un'ampia retorica per nascondere il carattere scontato di alcune valutazioni.

In particolare, nei documenti in questione, si fa riferimento a un modo equivoco di intendere la «centralità dello studente», già oggetto di discussione e valutazione polemica da più di due decenni,⁴⁸ che in realtà, piuttosto che concentrarsi sulla personalità dell'alunno, e sul corretto modo di intendere il concetto di «successo formativo», lo utilizza solo per destrutturare l'oggetto del sapere. Indubbi sono alcuni e preoccupanti mutamenti di ordine cognitivo, causati in un primo tempo dall'invasività pervasiva della presenza televisiva, successivamente dall'avvento della comunicazione digitale: la difficoltà di concentrazione, la difficoltà ad affrontare esperienze intellettuali ed estetiche⁴⁹ di lunga durata, la ricerca continua di modalità sintetiche e schematiche di accesso al sapere, appunto introiettato per pillole o per «bussole», ma mai goduto nella

⁴⁶ *Ibid.*, p. 29.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 9.

⁴⁸ Posizioni critiche rispetto all'idea che i contenuti dei programmi debbano sempre fare riferimento a problematiche avvertite dall'alunno in sintonia con il proprio vissuto risalgono addirittura alla fine degli anni Novanta, data invero significativa perché seppur agli inizi, era già stato avviato l'attuale processo riformatore. Imprescindibili due contributi: G. Ferroni, *La scuola sospesa*, Einaudi, Torino 1997 e L. Russo, *Segmenti e bastoncini*, Feltrinelli, Milano 1998. Sull'impoverimento culturale che scaturirebbe da questa volontà di negare all'alunno nuovi orizzonti d'esperienza si era già espresso, e vi è ritornato poi più volte, A. Scotto di Luzio, *La scuola degli Italiani*, Il Mulino, Bologna 2007, in particolare p. 113. Anche chi scrive ha affrontato più di una volta il tema: G. Carosotti, *La didattica delle competenze*, in *l'Acropoli*, anno XI, n.6, novembre 2010, p. 631 e *Id.*, *La Buona Scuola è quella italiana?*, in *l'Acropoli*, anno XVI, n.3, maggio 2015, p. 289.

⁴⁹ Il problema relativo al gusto, e quindi alla capacità di approfondire il proprio giudizio estetico senza avvertire la sofferenza della lunga durata, ma anzi affinando grazie a essa il proprio senso critico, è decisivo per comprendere alcune difficoltà, invero sempre crescenti, incontrate da parte degli alunni verso i contenuti dei programmi. Una difficoltà che dovrebbe essere considerata una lacuna cognitiva, rispetto alla quale la scuola avrebbe il dovere di intervenire, educando appunto alla ricezione meditata e a un uso consapevole e non invasivo della tecnologia digitale. Importanti anche su questo tema le osservazioni di A. Scotto di Luzio, *La Scuola che vorrei*, Bruno Mondadori, Milano 2014: «Il compito dell'educazione è allora coltivare il giudizio e cioè il pensiero che ci permette di scegliere, di distinguere tra ciò che è bello ed è meritevole della nostra ammirazione e ciò che e deve essere senz'altro rifiutato. [...] La cultura è il deposito naturale di questa possibilità di scelta. È il terreno su cui questo pensiero può essere coltivato ed è stato coltivato nel corso del tempo. Perché è il risultato di un lento deposito, di quel lavoro di dissodamento a cui si sono accinte generazioni successive. Non l'escogitazione di un congegno didattico o di un curriculum bene organizzato, ma il frutto dell'opera paziente dell'interpretazione. Prodotto di un lavoro critico di discriminazione, la cultura è essa stessa la base di esercizio della facoltà individuale di chiarificare e distinguere i significati, perché comporta il riconoscimento di un canone e di ciò che lo sfida ai suoi margini e continuamente lo rimette in discussione, sollecitando una ininterrotta opera di giustificazione razionale dei valori». Anche chi scrive ha affrontato, a dire il vero in riferimento a un ambito di ricerca non incentrato sulla scuola, il tema dell'insofferenza estetica della lunga durata, riferendosi a uno studio pubblicato su *Scientific American* nel 2002. Cfr. G. Carosotti, *La musica del Novecento*, in *l'Acropoli*, Anno III, n.3, p. 372.

sua interezza, attraverso una fruizione non superficiale. Una radicale perdita di patrimonio intellettuale verso cui la scuola ha sempre cercato di fare argine, di produrre resistenza, un tempo forse confortata dalle istituzioni esterne, che riconoscevano all'istituzione scolastica questo ruolo. Si tratta di un problema reale, di cui si rendono conto gli stessi studenti, nel momento in cui un insegnamento coinvolgente apre loro orizzonti di senso inaspettati, capaci di coinvolgerli. E li motiva (e in ciò il ruolo dell'insegnante diventa decisivo) ad affrontare la fatica dello studio in ragione di ciò che esso può promettere in termini di appagamento personale, realizzato quando si giunge alla consapevolezza di avere migliorato la propria comprensione del senso dell'esistenza. Tutt'altro che l'impovertente attenzione esclusiva al «saper fare», che valorizza l'operatività» ma esclude del tutto la comprensione olistica, la percezione del senso, e quindi la possibilità di porsi in modo critico verso se stessi e il proprio vissuto.

Invece, anche il *Sillabo* fraintende la «centralità dello studente» con la necessità di riferire ogni contenuto di conoscenza ad esperienze che già rientrano nel suo vissuto.⁵⁰ Invece di aprire il suo sguardo verso l'estraneo, ci si preoccupa di fare in modo che quanto appreso dall'alunno sia adattabile alle sue modalità comunicative e linguistiche, per forza di cose semplificate. Ciò si concretizza in una riduzione del sapere a *slides* e a sintetiche presentazioni, nel ricorso al digitale inteso non quale strumento d'approfondimento, ma modello linguistico cui la stessa disciplina si deve piegare, diventando una sorta di nuovo paradigma educativo. L'idea che sia impossibile realizzare una fascinazione attraverso la parola, nella convinzione che si può guadagnare l'attenzione solo ricorrendo a trucchi comunicativi – tecnologici per lo più - che dovrebbero illudere lo studente di apprendere divertendosi, quasi incosapevolmente, ed evitare il più possibile l'esperienza della noia, come se la stessa non avesse in sé un valore formativo.

Le parti dei documenti da noi analizzate, in cui vi è questo continuo riferimento alla riflessività, sono molteplici; l'autoriflessività del sapere viene giustificata attraverso il ricorso al concetto di «metacognizione», anch'esso nient'affatto ignorato dalla didattica che pure non si riconosce nella centralità delle competenze. Ancora una volta, però, quello che in questa sede ci preme ribadire è il carattere essenzialmente anti filosofico della didattica che qui viene prefigurata; quando, per esempio, il docente, precedentemente definito «facilitatore del processo di apprendimento»,⁵¹ viene successivamente indicato come «attivatore delle potenzialità dello studente»,⁵² dove il riferimento in fondo superfluo al lessico aristotelico, smentisce però il fine stesso della filosofia, le meraviglia che apre al mondo. Laddove si pensa che l'insegnante dovrebbe partire dai «bisogni personali»⁵³ dello studente, definiti evidentemente come «reali e concreti»⁵⁴, e da lì pensare argomenti e «bussole» *ad hoc*. Che la filosofia non c'entri più nulla è ammesso con preoccupante candore: «E, data l'universalità degli atteggiamenti di razionalità e

⁵⁰ Illuminanti a questo proposito le osservazioni di Giulio Ferroni, già nel 1997. Cfr. G. Ferroni, *La scuola sospesa*, cit., p. 83: «per esso [il pedagogismo] la conoscenza è sempre, in qualsiasi momento, proiezione verso uno sviluppo ottimale, verso un nuovo tipo di scambio tra docente e discente, verso una trasformazione dei modi di acquisizione del sapere, verso un'identificazione tra sapere e felicità. La società della pedagogia è spesso una società del tutto ideale, in cui le regole e le pratiche definite dalla scienza sembrano magicamente poter dar luogo a un rapporto trasparente tra le generazioni e a una gratificante acquisizione del sapere. [...] In questa trasparenza il valore essenziale non è mai quello dell'acquisizione dei saperi, non si identifica mai con i punti di vista interni delle discipline da insegnare, ma si risolve nel benessere dell'allievo, o meglio in una proiezione ideale di questo benessere, di ciò che secondo l'ideologia del pedagogista viene identificato come benessere: e in ogni caso esso si basa sulla comprensione, sulla disponibilità del docente ad acquisire il punto di vista dell'allievo, di far sì che lo stesso corpo disciplinare si adegui alle richieste, ai desideri, alle tensioni, alle difficoltà dell'allievo».

Esempi di tale procedimento didattico, che oggi va di moda chiamare «autentico» perché verificherebbe i contenuti studiati in situazioni di vita reale, e che acquisterebbero immediatamente interesse per il fatto che l'alunno vi si può immedesimare, sono numerosi. Alcuni sono stati proposti da F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari – Roma 2004, pp.33 sgg. Oppure nel già citato intervento di G. Sandrone (cfr. nota 21). In entrambi i casi si suggeriscono strategie motivazionali francamente poco originali, dalle quali non si capisce il motivo per cui dovrebbero innescare processi cognitivi e motivazionali dagli esiti più soddisfacenti.

⁵¹ *Orientamenti*, cit., p. 9.

⁵² *Ibid.*, p. 15.

⁵³ *Ibid.*, p. 10.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 8. Immaginiamo in contrapposizione a quelli "superflui" coltivati dai docenti della disciplina.

comprensione, tale processo può avvenire anche in assenza dello specifico insegnamento, poiché la curvatura filosofica della personalità può anche essere indipendente dalla preparazione dottrinale e sostanzarsi invece nell'esercizio attivo e ampio del pensiero». ⁵⁵ Come si vede, l'obiettivo è quello di produrre comportamenti che sarebbe possibile definire "filosofici" (ma chi si attribuirebbe la capacità di individuarli?), prescindendo totalmente dal pensiero; un atteggiamento anti intellettuale, che umilia la filosofia a semplice supporto ideologico dell'esistente. ⁵⁶

Una considerazione propositiva

Nella consapevolezza che il quadro finora delineato risulta evidentemente critico e preoccupato, non sarebbe credibile sostenerlo se, nel contempo, non si proponesse una valutazione positiva dell'insegnamento della filosofia, e si mostrasse la propria personale convinzione sull'utilità formativa della disciplina e sui modi adatti per realizzarla.

Innanzitutto, nessuno può negare la trasformazione socio-economica degli ultimi venticinque anni, né che essa abbia in parte riconfigurato il quadro antropologico, mutando in particolare le modalità comunicative. Nessun insegnante può prescindere dal mutamento che hanno subito le relazioni con gli alunni o con le famiglie in questi anni. Più problematico è stabilire se tali mutamenti comportino la necessità di rinunciare a tutto il bagaglio precedente della tradizione filosofica e pedagogica, o se sia possibile individuare in quella stessa tradizione risorse concettuali per fare fronte alla nuova situazione.

Uno degli errori principali del pedagogismo è, a nostro parere, quello di avere rinunciato a qualsiasi approccio storicistico, facendo sua quella diffidenza verso la storia e il suo contributo al sapere di cui in questi anni si è molto discusso. ⁵⁷ Il risultato è stato che molti dei problemi affrontati, e soprattutto le soluzioni proposte per risolverli, erano in buona parte già oggetto di riflessione nei dibattiti sulla scuola avvenuti in Italia negli anni precedenti. In particolare, la problematica sulle finalità dell'istruzione scolastica, sul fatto che essa non possa fermarsi a una trasmissione nozionistica del sapere, era stata affrontata nel forse insuperato dibattito sulla scuola che si tenne in età giolittiana.

Vorremmo allora fare riferimento a un doppio ordine di considerazioni: da una parte riconoscere che la nuova situazione storica obbliga gli insegnanti a ripensare la loro relazione con il gruppo classe. Dall'altra, che tale mutamento può avvenire nel quadro di due principi irrinunciabili del processo della comunicazione didattica, ormai frequentemente denigrati senza una credibile valutazione critica: il rapporto asimmetrico docente-alunni e la lezione frontale. Intendiamo successivamente sostenere, con esempi specifici riferiti a una possibile programmazione triennale, come una scansione storicistica, suddivisa in modo simile a quella da sempre prevista dai curricoli della scuola italiana, realizzi meglio alcuni degli obiettivi che i documenti in oggetto indicano: la mediazione tra l'analisi storica e per problemi, la possibilità di riferire le problematiche filosofiche anche a contesti altri (sia cronologici sia disciplinari), nonché un'autentica interdisciplinarietà. Inoltre, l'obiettivo della scuola democratica di formare un cittadino consapevole, e non una personalità adattabile facilmente manipolabile, si può ottenere solo mantenendo viva la natura pluralistica e non conclusa del sapere filosofico ed evitando di piegarlo ad esigenze funzionali.

Per inciso, teniamo a precisare come le presenti considerazioni non intendono presentarsi secondo modalità prescrittive, ricadendo nell'errore che abbiamo imputato agli *Orientamenti*. Vorremmo invece sostenere la validità di una scelta metodologica, che ha molto da offrire sul

⁵⁵ *Ibid.*, p. 16.

⁵⁶ Tanto per completare il quadro: «si può sostenere che il docente di filosofia risponda alla domanda di competenze degli studenti non già attraverso nozioni e valori calati dall'alto da parte della scuola o della società, ma sviluppando l'esigenza interiore di pensare, di esercitare autonomamente e razionalmente il pensiero, in quanto dominio cognitivo privilegiato di riflessione e azione, di teoria e pratica». In *ibid.*, p. 17.

⁵⁷ Cfr. sempre lo studio di F. Germinario, *cit.*

piano formativo, e che deve essere lasciata alla completa libertà di decisione dei docenti. Semmai potrà essere rilevante, all'interno dei dipartimenti dei vari istituti, confrontare i risultati raggiunti; nel mutuo rispetto, senza però richiamarsi a inesistenti teorie cognitive che legittimerebbero in via definitiva solo una delle possibili alternative.

Conviene allora innanzitutto soffermarsi su un rinnovato atteggiamento che l'insegnante dovrebbe guadagnare, premessa indispensabile per contrapporre la propria positiva esperienza alle novità auspiccate dal processo riformatore; cambio d'atteggiamento (ma anche rinnovata motivazione all'insegnamento) necessario in virtù dell'attacco che la disciplina (la filosofia ma anche la storia) sta subendo, in ragione di una loro presunta inattualità. L'insegnante di filosofia, per non rischiare la delegittimazione di fronte ai suoi alunni, deve in qualche modo ribadire, sia in modo esplicito sia attraverso un atteggiamento in grado di mostrare quanto il materiale intellettuale che egli comunica abbia condizionato in positivo la propria esperienza intellettuale, l'importanza dei contenuti che egli trasmette. Quanto più questi danno l'impressione di essere estranei rispetto alla realtà concreta e paiono presentarsi come pura erudizione, è dovere del docente dedicare parte della propria riflessione a far comprendere quanto i contenuti appena acquisiti siano rilevanti per arricchire il nostro sguardo e il nostro giudizio sull'esperienza. Portando contemporaneamente alla consapevolezza che quest'ultima non coinvolge solo il fare, o meglio, che all'interno della sfera del fare (nel senso di produrre un mutamento sulla percezione della realtà) rientra anche l'esperienza del pensiero. Per esempio, facendo riflettere quanto la conoscenza del pensiero di Parmenide, apparentemente ammantato, per la sensibilità degli studenti del terzo anno, da poco avvezzi alla filosofia, di assurdità e paradossi, è esperienza intellettuale personalmente appagante. Far comprendere quanto la tematica dell'ontologia, da essi ignorata oppure considerata quale dato scontato, presenti dei paradossi e arricchisca la nozione di significato e di senso, anche se riferita ad oggetti o situazioni apparentemente consuete e banali.

La conquista dell'entusiasmo dei discenti attraverso un'esposizione dei contenuti capaci di affascinarli, e nel contempo la continua riflessione sul carattere arricchente di quanto si è studiato, tanto più sorprendente quanto più l'impressione era quella di scarse relazioni con la realtà, è il migliore modo per non far avvertire l'esperienza della filosofia come superflua.

Questa esperienza, che pone a confronto con il nuovo, può essere condotta solo a partire dalla dimensione dell'alterità, ovvero evitando quella monotona auto riflessività che abbiamo ricordato in precedenza. È proprio la scoperta di orizzonti altri, diversi da quelli che si sono costituiti intorno al proprio sé, che suscita la curiosità e anche la messa in discussione di se stessi e del sapere fino a quel momento appreso, del quale può apparire anche la natura in alcuni casi pregiudiziale. Da qui si evince il motivo per cui tale trasmissione del sapere non può essere costruita da sé in modo strumentale, partendo da un problema concreto e confrontandosi, secondo una logica storica e casuale, con proposte di soluzione tratte dalla storia del pensiero. Ma deve provenire – questo è il senso della relazione asimmetrica - dalla voce stessa del docente, da chi in parte è già portatore di quel patrimonio conoscitivo – e soprattutto conosce il contesto problematico e la molteplice possibilità interpretativa che da esso scaturisce - e lo offre provocatoriamente, in quanto intende creare negli alunni un cortocircuito con i contenuti di sapere abituali.

Va da sé, però, che tale contesto relazionale, ovvero la lezione frontale, deve essere il più possibile dialogata e partecipata, attraverso la continua sollecitazione all'intervento, alla proposta di interrogativi cui si sollecita una possibile risposta. Ovvero nel provare a ipotizzare e a seguire il procedimento intellettuale seguito dall'autore studiato a partire da un determinato aspetto problematico; ciò che qui ci interessa non è tanto la soluzione (nessuna delle proposte teoretiche dei filosofi antichi potrebbe essere riproposta oggi alla lettera) ma il procedimento intellettuale seguito, il modo di affrontare le difficoltà, la consapevolezza sui punti di forza e di debolezza di un ragionamento; e, successivamente, provare a individuare simili approcci intellettuali anche in problematiche contemporanee, per mostrare la permanenza delle domande filosofiche, il loro interrogare tuttora l'intelligenza, il loro ruolo decisivo nel sollevare problemi.

L'esatto contrario – sia detto per inciso - per l'ossessione del *problem solving* e della centralità del computazionale. Cioè di quell'ossessione per l'operatività ritenuta il principale obiettivo della nuova didattica. Sia perché, nel contesto appena delineato, la soluzione del problema assume un carattere secondario, in quanto risulta più rilevante la capacità di sollevare e moltiplicare le domande a partire da una soluzione parziale, piuttosto che giungere a un risultato che avrebbe comunque i connotati dell'approssimazione e della perfettibilità⁵⁸. Dall'altra perché l'approccio pratico-operativo e computazionale si rivela uno dei possibili modi – e nient'affatto il più significativo - di rapportarsi ai problemi, nonostante vi sia stata la volontà in questi anni di piegare a tale finalità l'insegnamento della filosofia.

Questo contesto dialogico nel trovare soluzioni e, soprattutto, sollevare interrogazioni, seguendo però la logica dell'autore studiato e valutando la dialettica che si instaura con i suoi contemporanei e con i suoi critici successivi, è decisamente più creativa dei laboratori autonomi. Questi vengono presentati pregiudizialmente come la modalità operativa in cui lo studente può agire con la maggiore libertà possibile; in realtà, in buona parte dei casi, sono caratterizzati da una falsa libertà, in quanto tra il punto di partenza e d'arrivo viene istituito un percorso spesso obbligato da varie procedure, che rendono apparentemente libera la manipolazione dei materiali, ma spesso predeterminata nei risultati.⁵⁹ Soprattutto ciò accade quando gli studenti, non potendo approfittare della lezione frontale, soffrono la carenza d'informazioni, e quindi l'acquisizione delle stesse deve avvenire attraverso una procedura di domande\percorso guidato che somiglia molto a una predeterminazione. Altra cosa è una pratica laboratoriale, o un esperimento di comprensione anticipata (sul modello della *flipped*) come momento parziale, di approfondimento o verifica del lavoro svolto, in cui effettivamente si mettono in gioco abilità diverse, sulla base però di un percorso contenutistico già padroneggiato nel suo insieme problematico. Non vi è cioè preclusione ideologica per modalità comunicative diverse, purché esse, concepite come momenti parziali dell'attività didattica, siano successive alla fase di esposizione dei contenuti. È utopia pensare che gli studenti passano far propri dei contenuti in modo approfondito, quindi efficace sul piano del progresso cognitivo, senza una preliminare azione asimmetrica del docente.

La lezione frontale, quindi, sempre esposta in forma caricaturale come trasmissione/ricezione passiva che considera gli alunni vasi per ricevere, diventa sollecitazione creativa delle intelligenze, attraverso una relazione collaborativa tra gli studenti che confrontano il loro modo di ragionare con i contenuti studiati, valutando attraverso questo confronto i progressi che sul piano gnoseologico produce la disciplina filosofica. Si tratta di un implicito senso formativo proprio della lezione frontale che, se ben condotta, rappresenta la maggiore condizione ermeneutica immaginabile, già implicito in fondo nella stessa concezione gentiliana;⁶⁰ il fatto che possa non essere compreso o espresso da tutti i docenti costituisce un limite di professionalità che non implica la sottovalutazione né la contestazione della priorità di questa fase della relazione educativa.

È evidente che, in tale contesto, il docente deve confrontarsi con la diversa personalità del singolo gruppo classe, non sempre capace di esprimere spontaneamente questa partecipazione, la quale deve essere sollecitata; si possono conoscere momenti di stanchezza, bisogna valutare il carattere delle diverse personalità, evitando che alcune rimangano escluse da tale approccio comunicativo, e individuare strategie per coinvolgerle (in questo caso la presentazione e l'esposizione anticipata possono essere utili, ma sempre come strategie momentanee per affrontare situazioni specifiche).

⁵⁸ L'esatto contrario dell'impostazione per competenze: «Nel linguaggio corrente essere competenti significa conoscere le regole del gioco, sapere come comportarsi, individuare una soluzione laddove altri vedono solo problemi», in Fondazione Agnelli, *Le competenze*, cit., p14.

⁵⁹ Si tratta di una pratica falsamente innovativa che A. Giroux, *op.cit.*, ha definito dei «comodi prepensati».

⁶⁰ Cfr. G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. 2 Didattica*, Sansoni, Firenze 1982, p. 159: «il maestro, che è maestro, non si ripete; ma si rinnova perennemente nello spirito dello scolaro. Vive, e perciò si fa, sempre diverso. Chi, dopo aver fatto un'ora di lezione, non vi ha imparato nulla, non ha fatto imparar nulla ai suoi scolari».

L'irrinunciabilità dell'approccio storicistico

Intendiamo adesso giustificare la nostra opzione didattica, favorevole a una scansione storicistica del programma, non perché questa si immedesima necessariamente con la disciplina filosofica, ma perché risulta la più idonea nel contesto liceale. Per realizzare quella comprensione sulle potenzialità del pensiero, e quindi favorire una riflessione tra passato e presente in relazione ai contenuti filosofici studiati, è preferibile – a parere di chi scrive – che lo studente, analogamente a quanto è abituato a operare con la disciplina della storia, affronti la tematica del “fattore di contesto”.⁶¹ Ovvero, si cali immediatamente in una dimensione antropologica dove le categorie di comprensione della realtà e dello stesso senso comune sono radicalmente diverse dalle proprie. E diventi consapevole come tale caratteristica della disciplina rappresenta l'aspetto probabilmente meglio capace di motivarlo all'attenzione o allo studio.

Per corroborare questa opinione non posso che riferirmi alla mia personale esperienza d'insegnamento. Nell'attuale fase storica, rispetto alla quale la filosofia sembra una disciplina slegata dalla realtà, è necessario attuare immediatamente un processo di coinvolgimento intellettuale dello studente, già con i primi autori, apparentemente enigmatici, difficilmente comprensibili nelle loro intenzioni e trattati dai manuali, fedeli per forza di cose a questa difficoltà, in modo troppo sintetico ed erudito; e mostrare proprio attraverso di essi il potenziale di attrazione posseduto dalla filosofia.

L'approccio esclusivamente filologico, basato in buona parte sulla questione delle fonti, che pone l'accento sul carattere approssimativo e non compiuto delle possibili interpretazioni sui primi filosofi, propone una comprensione dell'argomento incapace di andare al di là di se stessa. Lo studente memorizza l'identificazione dell'*arché*, ma può non comprendere l'importanza dello studio che gli è stato richiesto, riferito a una proposta speculativa tanto arcaica (e ne andrebbe, di conseguenza, della credibilità della disciplina stessa). Bisogna allora immaginare una modalità comunicativa, finalizzata a far scoprire la disciplina, per suscitare curiosità; impresa tanto più significativa quanto più l'argomento può sembrare irrilevante, schematico e poco attraente.

Le lezioni introduttive hanno già fatto conoscere la natura delle domande filosofiche, il carattere plurale delle risposte, la rilevanza del saper moltiplicare le domande piuttosto che formulare risposte approssimative. L'insegnante ha già sottolineato quanto sia importante saper valutare, di ogni proposta speculativa – anche contemporanea - eventuali punti deboli e saper mantenere verso di essa un approccio interrogativo e problematico –ma proprio per questo costruttivo. Queste iniziali valutazioni si confrontano adesso con una proposta concreta, con quella che una tradizione consolidata ha ritenuto essere la prima riflessione filosofica della storia. «Tutto è acqua», proposizione di una semplicità estrema, la cui ingenuità apparente viene giustificata, da parte degli studenti, proprio in virtù del periodo arcaico in cui è stata concepita. Ma perché una frase così ingenua e semplice diventa per una tradizione consolidata una proposizione capace di fondare una nuova disciplina? Tutti questi interrogativi non vengono esposti, bensì sollecitati, valutando elementi corretti e difficoltà nelle diverse possibili risposte fornite dagli studenti; i quali, in questo modo, iniziano a individuare il nesso tra osservazione e teoria, il carattere autonomo di una spiegazione che non ricorre a elementi estranei per trovare un senso al problema sollevato. Così come, passando agli altri due autori della scuola di Mileto, e dando per scontata la loro filiazione, si propone un interrogativo, abbastanza artificiale, in merito alle ragioni per cui, in ciascuno dei successivi, si rifiuti la proposta del rispettivo maestro.

Un deciso progresso intellettuale lo si sperimenta nel momento in cui si affronta il pensiero di Anassimandro, ovviamente con implicazioni che, pur rimanendo vincolate a quanto da noi conosciuto del filosofo, allargano di molto l'orizzonte rispetto a una lettura esclusivamente filologica. Con Anassimandro ci si trova di fronte al primo concetto che gli studenti tendono a definire impropriamente «astratto», e si incontra per la prima volta un carattere della filosofia che

⁶¹ Cfr. Sandro Rogari, *La scienza storica. Principi, metodi e percorsi di ricerca*, UTET, Torino 2013.

potrebbe denunciarne l'inattualità o l'irrelevanza. È il momento di una riflessione importante, in cui si discute insieme sulla legittimità nell'ipostatizzare un concetto la cui esistenza non si può affermare attraverso l'esperienza. Si propongono delle ipotesi: che cosa poteva essere contestato nell'identificazione dell'*arché* con l'acqua (quindi si immaginano le possibili critiche che Anassimandro avrebbe rivolto al maestro Talete)? quali vantaggi presenterebbe, ma anche quali ulteriori interrogativi potrebbe suscitare l'identificazione dell'*arché* con un concetto che sembra giustificarsi sì da un punto di vista logico, quale unica soluzione possibile per giustificare la realtà che ci si trova davanti, ma che risulta difficile, se non impossibile, visualizzare? Queste considerazioni possono poi, a questo punto, essere anche trasferite all'esperienza contemporanea, per mostrare come anche le dinamiche del nostro pensiero rivelano analogie con quelle degli antichi.

Anassimandro consente anche un'ulteriore approfondimento e allargamento dell'orizzonte concettuale: la lettura del primo frammento originale della storia della filosofia permette una prima riflessione sulla relazione possibile tra dimensione ontologica e assiologica. In quella famosa espressione «pagare il fio» si incontra un interrogativo paradossale e anche un po' inquietante. Se la teoria di Anassimandro si concentrava su una problematica cosmogonica (questo affermano i manuali nelle loro scarse presentazioni), perché ad un tratto un processo che in linguaggio contemporaneo definiremmo di ambito naturalistico viene presentato attraverso un'aggettivazione che fa riferimento ai giudizi di valore (ovviamente, questi interrogativi vengono sollevati gradualmente, attraverso la continua sollecitazione degli alunni da parte del docente)? Di fronte a questo diverso modo di accostare modalità di giudizio per noi incommensurabili, gli studenti scoprono il «fattore di contesto», la necessità di confrontarsi con un atteggiamento e paradigma antropologico affatto diverso, che fa loro scoprire come il nostro modo di classificare la realtà e i suoi fenomeni non sia per forza di cose ovvio, spontaneo e naturale, ma frutto di una scelta e di una decisa evoluzione culturale. Per comprendere questa caratteristica storico-culturale del nostro sapere, anche dei contenuti che siamo portati a considerare come i più oggettivi, è necessario proprio scontrarsi con questa diversità antropologica, praticare questa ginnastica mentale che deve confrontarsi con un sistema di valori e di riferimento altro, la quale però fa riferimento a problemi analoghi, e le cui tracce possono comunque essere individuate in altre testimonianze, magari sinora non adeguatamente meditate, delle civiltà successive.

Intendo allora mostrare come tutte quelle esigenze formative cui prima si è fatto cenno, ovvero la capacità di individuare in contesti radicalmente altri problematiche e modalità di ragionamento che nel corso della filosofia sono gradualmente venute alla consapevolezza, vengono meglio raggiunte proprio attraverso un approccio storico-filosofico, ovvero attraverso una scansione temporale in linea con quella tradizionalmente seguita dai programmi della scuola italiana. Lo studio della filosofia greca classica, dove è possibile gradualmente confrontarsi, secondo le modalità a grandi linee descritte sopra, con tutte le problematiche filosofiche fondamentali e, soprattutto, dove si può meglio constatare la dipendenza da quella tradizione della "cultura occidentale". Quindi il passaggio alla dimensione culturale prodotta dal cristianesimo.

La logica di questa scansione, che agisce sul doppio binario della continuità e del contrastivo, è quella di suscitare un confronto con i diversi "paradigmi metaforologici", come li intendeva Blumenberg.⁶² È proprio questa analisi comparativa che consente di rafforzare il pensiero come tensione plurale, di istituire un confronto critico quale capacità di non assolutizzare qualsiasi presa di posizione, per agire invece in una logica comparativa e dialettica, e quindi tollerante. Utile però se si rimane fedeli alla corretta successione cronologica.

Posso garantire che un tale approccio risulta molto coinvolgente, ben più di un laboratorio; in quel caso c'è l'attrattiva del poter "fare", di tradurre la teoria in una dimensione operativa, diminuendo lo sforzo cerebrale della comprensione. Invece in questo caso lo studente impara a

⁶² H. Blumenberg, *Paradigmi per una metaforologia*, Cortina, Milano 2009.

osservare criticamente ogni formulazione teorica, ne comprende la rilevanza e i limiti; comprende il valore di quello che studia anche a prescindere dal giudizio di utilità, sostituendolo invece con il principio dell'importanza gratuita della conoscenza.

Il passaggio al paradigma metaforologico che più stava a cuore a Blumenberg, quello copernicano, permette di esplorare quest'ultimo aspetto. In particolare – e qui mi riferisco a una tematica specifica, tra le molte che si affrontano di questo periodo - il tema della relazione tra alcune formulazioni fisico-matematiche, che gli studenti conoscono anche attraverso lo studio di altre discipline, e le costruzioni metafisiche che le sorreggono e che non sembrano avere analogia evidenza (la dimostrazione di Dio cartesiana, il concetto spinoziano di "sostanza" o quello di "monade" in Leibniz). La domanda rivolta agli studenti riguarda l'eventuale contenuto di verità di queste asserzioni metafisiche, evidentemente diverso da quello espresso da una formula scientifica. In questo caso si può approfondire il valore ermeneutico di queste riflessioni se riferite all'epoca moderna nel suo complesso, per valutare la loro capacità di coglierne alcuni segni fondamentali, che a prima vista non erano risultati agli studenti così evidenti. Fare riferimento allora all'immagine dell'uomo cartesiana o leibniziana, proiettarla su esperienze di carattere sociologico posteriori, farle magari entrare in cortocircuito con la mentalità novecentesca o quella attuale, sempre per rendere consapevoli dei mutamenti antropologici o psicologici verificatisi nel corso della storia, concretizza una possibilità d'approfondimento e di rielaborazione culturale che proprio lo sviluppo storico-diacronico, che segue un criterio ben definito (antichità, medioevo, modernità e contemporaneità) è in grado di valorizzare.

La struttura per problemi, adottata in Francia con molta perplessità da parte di molti docenti,⁶³ oppure l'assimilazione della filosofia alle scienze sociali,⁶⁴ valorizza in modo molto meno efficace, a parere di chi scrive, le potenzialità interpretative e critiche che la disciplina è in grado di sollecitare. In particolare, quella trasformazione della classe in gruppo ermeneutico che è possibile realizzare al meglio proprio con questa modalità, dell'interrogare sulla base di un percorso programmato. Avrebbe indubbiamente meno senso partire da un problema specifico – quasi sempre poi scelto da un vissuto quotidiano dello studente, come se la filosofia fosse esclusivamente una pratica d'autocoscienza - e proporre successive riflessioni filosofiche, ponendo in relazione autori di epoche diverse, in modo sincretistico ed inevitabilmente decontestualizzato. Si perderebbe in rigore, si diminuirebbe la capacità critica, poiché si faticerebbe a individuare i nodi problematici di una proposta teoretica, se sganciata dal proprio contesto storico-cronologico. E non è affatto detto, come qualcuno pensa, che aumenterebbe il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti, per il fatto che il tema così impostato risulterebbe a loro più familiare e meglio incentrato sui loro bisogni. Invece è proprio lo stupore di fronte a una dimensione del pensiero diversa, una volta che se ne è compresa la plausibilità, a risultare degna d'attenzione e capace di coinvolgere. Ovviamente, attraverso modalità comunicative e dialogiche favorite da un docente consapevole, capace di sollecitare queste curiosità intellettuali.

La pretesa del *Sillabo* di creare abilità filosofiche, cioè discutere un mero problema, in autonomia e senza avere necessari riferimenti alla storia del pensiero, attraverso un'esposizione frammentaria (per «bussole»), distrugge la sostanza della disciplina, le fa perdere rigore, la confonde con una generica arte del ragionamento dove manca la possibilità di valutare la forza delle proprie argomentazioni, in un confronto produttivo con i giganti del pensiero.

Il valore civile della filosofia

Una delle motivazioni più volte citate negli *Orientamenti*, e che a parere dei suoi estensori renderebbe inevitabile il cambio di paradigma nell'insegnamento della disciplina, sarebbe la necessità di garantire allo studente, oltre a tutte le diverse competenze già ricordate, quelle relative alla cittadinanza, le cui caratteristiche non potrebbero più essere le stesse perseguite dalla

⁶³ Impresione confermata da alcuni di loro. La visione di un film come *Il giovane Marx* risulta piuttosto difficile per chi non è abituato a considerare la filosofia in base al suo sviluppo storico.

⁶⁴ Il pericolo più grave per la filosofia, come denunciato da Giovanni Reale. Cfr. nota 5.

scuola repubblicana, in virtù dell'avvento della «società della conoscenza». A dire il vero questa esigenza è ossessivamente rimarcata in tutti i documenti prodotti dalla Buona Scuola. Potremmo confrontarci con questa pretesa da vari punti di vista: sorvoleremo – perché già più volte denunciato - sul fatto che, al di là delle parole, il senso di “cittadinanza” cui provvederebbe la “Buona Scuola” è molto diverso da come lo intendeva la scuola democratica repubblicana, e si rivela invece molto più orientato ideologicamente. Come dimostrano la volontà di collegare il più strettamente possibile scuola e impresa e la preoccupazione di comunicare abilità che possano spendersi immediatamente nel contesto lavorativo, la cittadinanza sembra dunque intesa come capacità di adattare nel modo più naturale possibile il “soggetto” studente alla logica d'impresa, nella condizione in cui questa domina il mercato del lavoro. Logica d'impresa considerata quale orizzonte in qualche modo non superabile, di per sé positivo, che nella sua essenza si presenta anche come modello pedagogico (le competenze imprenditoriali diventano una qualità positiva e intrascendibile della persona, che deve uniformarsi nella propria mentalità alla logica dei rapporti umani di carattere aziendalistica).⁶⁵ Una classica operazione di “naturalizzazione del capitalismo”, neanche tanto mascherata.

Quello che invece ci preme rimarcare in questa sede è come il giusto proposito di rendere la filosofia disciplina ineludibile per la costituzione di una consapevole “persona civile” si incarna molto meglio se essa viene considerata dal punto di vista della tradizione storicista, totalmente delegittimata negli *Orientamenti*.

Vorremmo fare un breve riferimento ad alcune tra le ultime, molto significative riflessioni di Giuseppe Galasso, il quale, da storico, nella fase conclusiva dei suoi studi ha avvertito l'esigenza di un franco confronto con il mondo della filosofia, per un duplice ordine di ragioni: la filosofia, per alcuni esiti radicali delle sue ricerche, soprattutto nel secondo Novecento, ha condotto a una svalutazione del sapere storico, in qualche modo sottovalutando la significatività dell'approccio storicistico alla conoscenza. Nel contempo però – e questa valutazione mi sembra particolarmente significativa, se riferita al documento che stiamo esaminando – Galasso ha ritenuto che la filosofia, in suo doppio e alternativo sviluppo realizzatosi sempre nella seconda metà del Novecento, ha finito per delegittimare se stessa: o perché, secondo una tradizione che potremmo definire “scientista”, ha considerato inconsistenti i contributi veritativi che la filosofia sarebbe in grado di offrire autonomamente al campo del sapere; o perché, rinchiudendosi in una dimensione teoretica specialistica e diffidando di una relazione significativa con il mondo pratico-storico, si sarebbe isolata dalla realtà, in qualche modo condannandosi a una solitudine poco produttiva.⁶⁶

Da questo punto di vista lo storico –che in questo frangente possiamo considerare però anche come uno storico della filosofia di assoluta competenza- contrappone a questo esito, a suo parere non obbligato, la grande tradizione filosofica italiana, la quale è sempre stata caratterizzata da una volontà esplicita di rendere forte il legame tra il pensiero e la dimensione storica da una parte e politico-civile dall'altra.⁶⁷ E si rammarica o, meglio, prende una decisa posizione di forte contrasto teoretico, per l'autodistruttivo rifiuto di una parte non poco significativa del pen-

⁶⁵ Cfr. Il recente contributo di Rossella Latempa, dedicato a un altro “Sillabo” emanato dal ministero, quello sull'imprenditorialità: <https://www.roars.it/online/la-competenza-imprenditoriale-una-cosmologica-teoria-del-tutto-per-il-terzo-millennio/>.

⁶⁶ Cfr. G. Galasso, *Storicismo, filosofia e identità italiana*, cit. G. Carosotti, *Le soluzioni dello storicismo italiano. Una lettura controcorrente*, in Rivista di filosofia neo-scolastica, Anni CV, aprile-giugno 2013, pp.341-357.

⁶⁷ G. Galasso, *Nient'altro che storia*, cit., p. 57: «Nella realtà ogni situazione, come ogni struttura, è, come sappiamo, solo un punto di equilibrio storico di processi dinamici in corso al di qua e al di là di essa, e non ha importanza, da questo punto di vista, la durata – lunghissima o brevissima - di quell'equilibrio. Nel succedersi degli equilibri che di fatto hanno luogo matura il “senso” della storia. Per nulla *a priori*, esso è costruito via via dai soggetti storicamente attivi, svolgendo in modo imprevedibile l'arco delle possibilità o potenzialità della situazione, tessendo al di fuori di ogni canovaccio o disegno preordinato il filo che lega il futuro al passato, inventando ad ogni istante il futuro e superando veramente in ogni istante i limiti della compatibilità di questo futuro col passato da cui lo si trae e lo si svolge». Queste considerazioni fanno ben comprendere come verrebbe depotenziato il sapere critico e la capacità storiografica ed ermeneutica da una sottovalutazione del carattere storico della filosofia.

siero filosofico italiano recente nei confronti di questa tradizione, quasi che il nostro paese dovesse dimostrare di avere superato chissà quale condizione d'inferiorità rispetto alle altre tradizioni filosofiche europee. E invece, sostiene Galasso, è proprio questo forte legame con la dimensione dell'esperienza socio-politica della tradizione italiana a suggerire una via d'uscita per la crisi che attraversa la disciplina, per riconsegnarle un ruolo degno e autonomo all'interno del più ampio discussione internazionale. Una capacità critica di cogliere la dimensione del senso in un orizzonte pluralistico, che rifugge dallo schematismo delle filosofie della storia.⁶⁸

Senza voler approfondire oltre questa a nostro parere fondamentale riflessione, che meriterebbe risposte ben più significative e approfondite di quelle che vi sono effettivamente state, ci interessa però richiamarla per un doppio ordine di motivi: suggerisce e giustifica un possibile rapporto tra la filosofia e la consapevolezza critico-politica, ovvero una competenza di cittadinanza, che è obiettivo formativo irrinunciabile per l'istruzione pre-universitaria. E dimostra, a nostro parere, come un'impostazione che lega strettamente fra loro filosofia e storia sia la più indicata per realizzarlo, in qualche modo giustificando e riattualizzando l'impostazione didattica che ha sempre caratterizzato la scuola superiore italiana, cui sarebbe assurdo rinunciare per importare modelli decisamente meno rigorosi, quali quelli che partono da contenuti e problemi. Nessuno in sé negativo, ma in ogni caso meglio valorizzabile se inserito in un percorso storicamente definito.

Come procedono invece gli *Orientamenti*? Dando per scontato, senza per altro prendersi la briga di dimostrarlo, che poiché le competenze sono estranee alla disciplina stessa, o comunque ne sono un esito strumentale destinato poi a essere separato dal sapere rispetto al quale sono state acquisite, il modo di procedere nell'insegnamento deve essere, come abbiamo detto, meno preoccupato di dare di quegli stessi contenuti un quadro creativo e coerente. Se pure ciò servisse per elaborare alcune competenze astratte, valide –ne dubitiamo molto- per integrare il soggetto nel contesto lavorativo, verrebbero meno quelle competenze di cittadinanza che a parole il documento vorrebbe valorizzare ma, come ha dimostrato Galasso, potrebbero essere acquisite solo secondo un orizzonte storicistico, in grado di comunicare la complessa struttura del contesto politico-sociale in relazione al quale il soggetto è tenuto a prendere decisioni. Soprattutto perché impedisce – come abbiamo creduto di mostrare - alla mente dell'allievo di fossilizzarsi nell'illusione che a una situazione problematica –tanto più se riferita al contesto socio politico- corrisponda un'unica procedura di soluzione, secondo la logica del *problem solving*.⁶⁹ In realtà – questa è l'impressione, ma che appare confermata da ben altri documenti attuativi -, la competenza di cittadinanza sembra coincidere con la volontà che l'allievo assuma acriticamente la logica d'impresa come se fosse un dato quasi naturalistico delle relazioni produttive e non una libera scelta organizzativa delle comunità umane, storicamente determinate.

La volontà risulta quella di depotenziare la filosofia di tutto il suo bagaglio critico-interpretativo, di non renderla più uno strumento per poter pensare un mondo diverso, bensì per giustificarlo nella sua datità immediata, considerata intrascendibile e, di conseguenza, naturalizzata. Una funzione apologetica di una prassi governativa che risulta quella più in contrasto con l'essenza della storia della filosofia stessa, e che richiama contesti non propriamente democratici.

⁶⁸ Cfr. G. Galasso, *Storia e storiografia. Una microriflessione estemporanea*, in *l'Acropoli*, n.3, maggio 2011, p. 202: «Un senso che, a sua volta, nasce da quei superamenti e scioglimenti e si determina nel tempo a posteriori, non già a priori: come, per così dire, un risultato della storia, non secondo i disegni preordinati di una qualsiasi teoria o dottrina o filosofia della storia. Un senso che, per ciò, postula un intimo rapporto e un nesso organico della storiografia con la realtà e con la vita, sia per la matrice sia per la genesi dei problemi che si pone, sia per il senso che essa ne chiarisce».

⁶⁹ Cfr. R. Esposito, *cit.*, «Quello che conta in filosofia, si potrebbe dire, non è l'analogia, ma la differenza, la tensione e perfino il conflitto tra termini diversi in ordine al significato di un dato concetto. Tutto ciò viene di fatto messo in ombra, se non anche cancellato, dall'assoluto privilegio dell'inglese – la lingua europea di per sé meno ricca di sfumature, più priva di elasticità interna. Questo mi pare un punto fondamentale, che resta impensato, o trascurato, nel vostro documento».

Una conferma: CLIL e Alternanza scuola-lavoro

Il giudizio fortemente critico che abbiamo rivolto agli *Orientamenti* trova a nostro parere una conferma in due sezioni del testo, tanto più significative quanto più sorprendenti, ovvero quelle dedicate alla metodologia CLIL e all'esperienza dell'«Alternanza scuola-lavoro». Sorprendenti perché queste due modalità di didattica “innovativa” o “alternativa”, le uniche due tra quelle previste dalla Legge 107 a risultare già obbligatorie, di per sé non avrebbero nulla a che fare con l'oggetto del documento. Certo, potrebbe comparire qualche cenno, ma non si giustificano considerazioni così ampie e articolate da farne dei presupposti imprescindibili per ripensare l'insegnamento della filosofia.

È doveroso ricordare come entrambe le innovazioni siano state e sono tuttora oggetto di ampie contestazioni; di conseguenza, sarebbe corretto parlarne avendo presenti le criticità effettive che sinora hanno manifestato, nel caso della ASL esplicitamente ammesse anche dall'esecutivo per le difficoltà e le contraddizioni con cui questa esperienza è stata attuata. Che l'esecutivo abbia difeso in tutti i modi una sua decisione, anche con argomenti improbabili, si giustifica in base a una normale dialettica politica. Che lo facciano però gli *Orientamenti* dedicati all'insegnamento della filosofia, individuando delle non credibili “affinità elettive” tra la natura della disciplina e le motivazioni che hanno indotto il ministero a imporre tali attività, suscita in chi legge un certo imbarazzo. La filosofia, in altre parole, e con essa il docente della disciplina all'interno del Consiglio di classe, avrebbe il dovere di individuare motivazioni per giustificare il CLIL e l'ASL, indipendentemente dal dissenso legittimo, probabilmente maggioritario, che le stesse iniziative hanno trovato tra la classe docente. Una disciplina dunque schierata, senza dialettica interna, al servizio di una contestata legge di un particolare esecutivo.

Il CLIL: internazionalizzazione o provincialismo?

Per quanto riguarda il CLIL, ne riassumiamo brevemente le criticità, rimandando in nota a una parte della bibliografia in merito.⁷⁰ Essa non è una pratica la cui finalità è la lezione in lingua straniera di una disciplina non linguistica, quanto una modalità d'applicazione della didattica per le competenze,⁷¹ cui il docente è costretto proprio per il fatto di utilizzare una lingua non ancora ben padroneggiata dagli studenti, che la stanno appunto apprendendo, alcuni magari incontrando difficoltà. Per cui la comunicazione non può che avvenire in modo molto semplificato, per lo più attraverso *slides*, impoverendo decisamente i contenuti e gli approfondimenti ermeneutici, anche se si prende come esempio l'impianto di una scuola generalista.⁷² Di conseguenza, in questa pratica la disciplina ospitante diventa poco meno di un pretesto per l'esposizione semplificata in lingua straniera, peraltro con una acquisizione lessicale marginale, sicuramente colmabile attraverso le ore curricolari di lingua straniera. Peraltro, pretenderebbe che il docente della disciplina non linguistica si improvvisasse anche docente di lingua, ed è evidente che pochi

⁷⁰ Per un'informazione critica relativa al CLIL: D. Generali, *Subalternità linguistica e disorientamento culturale del sistema formativo italiano nell'età dell'anglofobia globale*, in AA.VV. (a cura di S. Colella, D. Generali, F. Minazzi) *L'idioma di quel dolce di Calliope labbro*, Mimemis, Milano 2017, pp.107-122; G. Gobber, *Riflessioni sul progetto CLIL*, in *Emmediquadro*, n.48, marzo 2013; D. Generali, *Dai corsi anglofoni al progetto CLIL. Superficialità e limiti di alcuni recenti indirizzi del sistema Formativo nazionale*, in *Emmediquadro*, n.50, settembre 2013; Id., *Il sistema formativo italiano fra disorientamento culturale e nuovi velleitarismi. Dai corsi universitari anglofoni al progetto CLIL*, in *Il Protogora*, anno XL, luglio-dicembre 2013, n.20; B. Chierichetti, B. Pisani, *Breve storia del progetto CLIL. Per un dibattito critico e costruttivo*, in *Emmediquadro*, n.60, marzo 2016. Anche chi scrive ha proposto una valutazione sulle criticità di tale metodologia, in *La Buona Scuola è quella italiana?*, cit. pp.299-310.

⁷¹ G. Langé: «Il concetto di fondo è però capire che il CLIL deve essere sviluppato in base alle nuove linee di creazione di curricoli per competenze», intervento al convegno: *CLIL: dalla teoria alla pratica. Criticità e proposte per quest'anno scolastico e per la “buona scuola” del futuro*, Cannareggio, Venezia, sabato 15 novembre 2014.

⁷² L'Università cattolica, al seguente link <http://selda.unicatt.it/milano-azioni-e-repository-azione-3>, ha pubblicato il video con le prove degli insegnanti certificati dalla stessa Università quali «docenti CLIL». Si tratta di un materiale informativo importante, per valutare il grado di complessità previsto da questa metodologia per gli studenti del quarto anno delle scuole secondarie superiori. L'esito è, a nostro parere, deludente, sia per la passività evidente degli alunni, sia per il contenuto delle lezioni, molto al di sotto di quello possibile al quarto anno di una scuola superiore di secondo grado.

sono in grado di farlo pur in presenza delle certificazioni linguistiche richieste. Per far fronte a ciò il CLIL viene ancora praticato sulla base di una norma provvisoria che ne limita di fatto l'impatto.

Tutto ciò non dovrebbe riguardare la filosofia, se non come disciplina potenzialmente interessata a questa sperimentazione. Questa sezione degli *Orientamenti*,⁷³ dal titolo in inglese, secondo una consuetudine ormai abituale, seppur provinciale, inizia offrendo una considerazione totalmente positiva di questa contestata innovazione didattica, ancora una volta non confortata da dati di fatto e lontana dalla realtà: «Lo sviluppo della metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) sta offrendo un importante contributo all'internazionalizzazione della scuola italiana e sta aprendo nuove prospettive didattiche a docenti e studenti in quanto crea occasioni reali di uso della lingua straniera, sviluppa dinamiche interattive e collaborative, favorisce nuove pratiche quali l'utilizzo di risorse presenti in rete, l'elaborazione di materiali in lingua straniera, la partecipazione a networks e communities nazionali e internazionali di docenti CLIL attraverso lo scambio di esperienze, attività e progetti».⁷⁴ Ovviamente, a conferma di alcune valutazioni da noi proposte in precedenza sulla subordinazione dell'istruzione agli imperativi provenienti dal mondo del lavoro, vengono indicate «le 16 capacità che i sistemi educativi dovrebbero garantire al fine di rispondere alla richiesta da parte del mondo del lavoro di un ventaglio di competenze più ampio e articolato rispetto al passato»,⁷⁵ che solo tangenzialmente possono interessare la filosofia, e forse lo stesso CLIL. Ovviamente, prosegue il ragionamento, tali finalità si realizzeranno solo se il docente abbandonerà le sue consuete pratiche d'insegnamento («purché le modalità didattiche proposte dal docente siano veramente centrate sugli studenti»);⁷⁶ quindi, secondo una consuetudine retorica cui ormai siamo abituati, si fa rientrare il CLIL all'interno di questa strategia, senza che la filosofia peraltro ne risulti investita più di tanto: «modalità CLIL sembrano prospettare ulteriori concrete opportunità in tal senso, proprio perché esse promuovono confronti multiculturali e scambi plurilingui, creano ambienti di immersione che facilitano il ripensamento dei contenuti da veicolare, valorizzano la dimensione linguistica, favoriscono creatività, comunicazione, interazione».⁷⁷ Quindi la filosofia viene inserita in questa prospettiva metodologica, che ne sancirebbe il suicidio disciplinare, sulla base di non si sa quali riscontri emersi dalle discussioni con insegnanti, delle quali non si dà alcun riferimento: «Dalle esperienze riportate durante momenti seminariali di riflessione e discussione con i docenti emerge che con l'insegnamento CLIL in filosofia maggiori consapevolezza e attenzione vengono poste ai processi di apprendimento, tanto da portare l'insegnante a una pianificazione didattica più accurata dei percorsi, delle metodologie e degli obiettivi, talvolta organizzata sulla tassonomia di Bloom o comunque sul modello della struttura cognitiva della mente e della sua dinamica».⁷⁸

⁷³ *Orientamenti*, cit., p. 22: *Philosophy across the curriculum with CLIL*. Su questo utilizzo dei termini inglesi nel documento, si è ben espresso R. Esposito, cit.: «vero che l'inglese oggi è una chiave di accesso necessaria alla comunicazione globale. Ma in questa scelta non è in gioco solo una questione di termini. Anche di merito e di contenuti. Per esempio l'espressione inglese, usata nel testo, 'critical thinking' è lontana dal contenere quello che la grande filosofia continentale, da Kant a Adorno, ha inteso per 'critica' – nel senso che ne costituisce una variante riduttiva e depotenziata. Così come il termine inglese 'debate' difficilmente esprime tutti le risonanze che la filosofia europea, da Platone in poi, ha conferito al termine 'dialogo'. La stessa espressione-chiave 'società della conoscenza' è un calco piuttosto approssimativo del termine inglese 'learning society', il quale, più che con 'società della conoscenza', andrebbe tradotto con 'società dell'apprendimento'. Del resto è ben noto che larga parte dei termini filosofici – forse i più rilevanti – non sono perfettamente traducibili. Chiunque abbia un minimo di formazione filosofica si rende conto che il termine tedesco 'Geist' non è equivalente al francese 'esprit' e tantomeno all'inglese 'mind'. Naturalmente si può, anzi si deve, tradurre la Logica di Hegel in inglese, ma sapendo che, se non ha l'originale a fronte, il lettore leggerà un testo diverso da quello scritto da Hegel».

⁷⁴ *Ibid.*, pp.22-23. La passività da noi notata non gioca certo a favore della «prospettiva internazionale dell'*education*, lo sviluppo del pensiero critico, la capacità argomentativa, il ragionamento corretto rientrano a pieno titolo nei *21st-Century Skills*».

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ *Ibid.*, p. 24. Su tale ingannevole centralità dello studente ci siamo già espressi.

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ *Ibid.*

L'aspetto che riteniamo più grottesco, ma in qualche modo significativo della subordinazione cui è destinata la filosofia se i docenti applicassero questo piano, è dato dai livelli di competenza che si dovrebbero stabilire – in questo paradossale *portfolio delle competenze filosofiche dello studente* - in uscita dal Liceo, ovviamente da valutare non tanto nella conoscenza rielaborata dei contenuti filosofici studiati, quanto "sul campo", o "in situazione", come va di moda dire. L'idea è che tali competenze, descritte secondo modalità ancora una volta banali e tutto sommato consuete, possano essere strutturate in questa rigida sequenza gerarchica, alla quale corrisponderebbe una graduatoria tassonomica. Ciò che attira il sorriso -se non fosse per la gravità complessiva del progetto - è l'aver mutuata questa gerarchia dalla scala valutativa prevista a livello internazionale per le lingue straniere: quindi ci saranno competenze filosofiche di livello A1, A2, B1, B2, C1, C2. Ad ognuno di questi livelli corrispondono delle capacità – come abbiamo detto - nient'affatto originali, da sempre oggetto della preoccupazione formativa del docente. Ma che non si lasciano ingabbiare in queste griglie e, soprattutto, non possono avere corrispondenze con i livelli con cui si padroneggiano le lingue straniere. Si tratta in fondo di un gioco che però, visto la cornice del contesto, rafforza l'idea che la filosofia ne esca umiliata e sostanzialmente stravolta. E serve ancora di più a far sentire il docente di filosofia fuori luogo nella scuola di oggi, laddove la sua sopravvivenza è resa possibile nel momento in cui si fa carico proprio di partecipare alla propria subalternità, in questo caso riconoscendo il più alto valore nel curriculum delle lingue straniere. Non certo per la profondità dei contenuti letterari che tramite la conoscenza di una lingua potrebbero veicolare, e che tanto potrebbero collidere con le riflessioni filosofiche, ma per la maggiore valenza pratica, in situazione, e il poter partecipare un processo operativo, fa niente se con un linguaggio più vicino a quello ordinario oppure capace di veicolare contenuti rielaborati e qualificanti.

L'utopia di un impossibile incontro tra filosofia e lavoro

Ma ancora più paradossale, e nel contempo egualmente rivelativo, risulta il paragrafo 9 del documento, quello dedicato ai presunti rapporti tra filosofia e alternanza scuola lavoro. Come si sa, l'Italia è l'unico Paese d'Europa ad avere previsto questa attività anche per gli studenti del Liceo, il che ha creato situazioni sia contestate sia paradossali.⁷⁹ Ciò che dovrebbe essere oggetto di ripensamento,⁸⁰ diventa invece per il presente documento un vanto, nonostante l'evidente criticità in cui versa l'iniziativa: «In particolare, l'estensione delle attività di alternanza anche ai licei rappresenta un unicum europeo, proprio perché il nostro modello intende superare la divisione tra percorsi di studio fondati sulla conoscenza teorica e altri che privilegiano l'esperienza pratica: conoscenze, abilità e competenze vanno insieme, perché si apprende per sapere e fare, per capire e agire».⁸¹ Sulla base di tale retorica, che dà per scontate competenze e abilità oggetto invece di forte discussione polemica, si ritiene comunque credibile un'apologia dell'ASL, attività che più di altre ha materialmente inciso sull'attività docente degli ultimi anni, depotenziando la didattica realmente formativa, e imponendo il principio della minore valenza di quest'ultima rispetto a finalità considerate più decisive. Il lettore però avrà già capito dove il documento vuole condurre: individuare un'affinità d'essenza tra l'*alternanza scuola-lavoro* e la filosofia a partire dal nesso teoria prassi. Questo però, come abbiamo già avuto modo di notare, non viene affatto inteso in senso critico, ma come una sorta di riconoscimento naturalistico delle modalità gerarchiche e operative proprie dell'organizzazione aziendale, cui al soggetto è richiesta totale e passiva accettazione. E la filosofia diventa lo strumento retorico per convincerlo della bontà di questa modalità produttiva, che perde qualsiasi connotato storico e qualsiasi elemento di criticità, per essere proposto come dato oggettivo-naturalistico, e quindi indisponibile alla critica filoso-

⁷⁹ Cfr. <http://www.ilsole24ore.com/art/commenti-e-idee/2016-11-30/dopo-l-inaugurazione-buona-scuola-serve-mantenzione-090912.shtml?uid=ADjOmV4B>.

⁸⁰ Nella risposta alla lettera pubblicata dal Sole 24Ore, di cui alla nota precedente, Fabrizio Galimberti avanza forti perplessità sull'utilità dell'ASL per i percorsi liceali.

⁸¹ *Orientamenti*, cit., p. 32.

fica, se non da intendersi quest'ultima come dispiegamento ai fini divulgativi del nucleo razionale che quel processo giustificerebbe. Sulle competenze professionali, trasversali e linguistiche riferite in questa parte del testo, sorvoliamo poiché, ancora una volta, non dovrebbero riguardare l'insegnamento della filosofia.

Gli autori, in questo caso, si sono trovati effettivamente in difficoltà nello stabilire un nesso credibile tra Alternanza scuola-lavoro e filosofia; nei salti mortali eristici del loro ragionamento, altra possibilità non hanno trovato che quella dell'«orientamento», di cui però il testo tratta senza fare riferimento alla filosofia.

Il docente del futuro: per quale disciplina?

In un importante documento del MIUR, a cui abbiamo già fatto riferimento⁸², si individua nei docenti la cui età si colloca intorno ai cinquantacinque anni il vero fronte di resistenza che è necessario contrastare, in quanto condizionato da un ben diverso modo di intendere la cultura e la didattica e quindi indisponibile all'introduzione delle "pratiche innovative". In quel documento si parla addirittura di «resettare le sinapsi cerebrali di tali docenti», una sorta di elettroshock intellettuale capace di cambiare le loro categorie d'interpretazione della realtà, di pensare altrimenti, in linea con la vulgata della didattica per competenze e, più in generale, con l'ideologia neo liberista.

Ovviamente, gli *Orientamenti* non potevano non prevedere e suggerire le modalità di questo azzeramento intellettuale; la nuova formazione dei docenti di filosofia si configura come una autentica formattazione culturale, in quanto prescinde da tutta l'esperienza passata, erede di una nobile tradizione, ammettendone il carattere inattuale e sostanzialmente erroneo. Una modalità di formazione e selezione che, qualora il futuro docente, nel suo percorso universitario, abbia imparato ad apprezzare la disciplina nel suo vero spirito,⁸³ intende annientare questi benefici effetti, per insegnare a considerare il sapere filosofico solo dal punto di vista della funzionalità che esso è in grado di esercitare sul piano psico-comportamentale.

Secondo un modo di pensare estraneo a una dialettica democratica, tutte le metodologie cui ci siamo sino a ora riferiti, e che abbiamo visto essere oggetto di vivace discussione critica, diventano gli unici contenuti previsti per la formazione dei docenti, selezionati in base alla loro incondizionata accettazione di queste linee culturali e alla dimostrazione di metterle costantemente in pratica.⁸⁴ Gli stessi corsi d'aggiornamento rifuggono da un'impostazione teorica - a nostro parere irrinunciabile e quasi esclusiva per la formazione di una professione spiccatamente intellettuale - sostituita da continui laboratori, in cui si dovranno mettere in pratica le nuove tecniche pedagogiche, al di là di una loro condivisione da parte dell'insegnante. La formazione «non può essere interpretata come una generica e ripetitiva partecipazione a corsi di aggiornamento, spesso caratterizzati solamente da iniziative frontali, talvolta anche non connessi con le pratiche scolastiche, ma va considerata come moltiplicatore dell'investimento che ricade e contamina la comunità scolastica e il complesso educativo».⁸⁵ Vorrei sottolineare la valenza del verbo «contaminare», che affida a questi nuovi docenti, le cui sinapsi cerebrali sono state adeguatamente "resettate", di marginalizzare i colleghi che non si rassegnano a tale nuova impostazione metodologica. Della filosofia in questi nuovi corsi di formazione rimane molto poco, e ciò è scritto chiaramente più avanti: «Di conseguenza, per promuovere l'innovazione continua di docenti, scuole e intero sistema, vanno rafforzati il legame e la collaborazione con il mondo

⁸² Vedi nota n.24.

⁸³ Peraltro anche l'Università, ben prima della scuola, è stata oggetto di tale politica volta al ridimensionamento culturale. La struttura del 3 + 2 ha particolarmente penalizzato le facoltà umanistiche; l'aumento del numero di esami, nonché la penalizzazione economica degli studenti fuori corso, ha trasformato l'Università in un "esamificio", dove risulta impossibile concentrarsi in modo approfondito su testi ampi e complessi, però indispensabili, a favore dell'uso di strumenti sintetici.

⁸⁴ Il docente di potenziamento, privo di cattedra e in quanto tale soprannumerario, potrebbe essere scelto da DS per sostituire un docente con più esperienza, qualora mostrasse maggiore disponibilità verso le innovazioni auspiccate.

⁸⁵ *Orientamenti*, cit., p. 36.

della ricerca non solo a livello di tematiche disciplinari, pedagogiche e metodologiche, ma a tutti gli ambiti, inclusi quelli influenzati da sviluppo tecnologico, evoluzione di spazi e ambienti per l'apprendimento, sfide dell'informazione, contenuti nell'era digitale e altro ancora». ⁸⁶ È bene che il docente di filosofia dimentichi la vera natura della disciplina che ha studiato, altrimenti agirebbe in una logica distruttiva nei confronti del sistema autocratico cui si vuole piegare la scuola.

Due punti richiamano in particolare l'attenzione: «c) la capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati al contesto scolastico, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti; d) la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione docente e con l'organizzazione scolastica». ⁸⁷ Nel primo si dichiara esplicitamente come i docenti che non si adeguano alle nuove direttive sarebbero incapaci di «favorire l'apprendimento critico e consapevole». Teniamo a ribadire come in questo saggio abbiamo sostenuto esattamente il contrario, ritenendo anzi che la nuova prassi didattica formi soggettività supine alle logiche di potere, peraltro anche incapaci di individuarle. Il punto (D), nella sua ambiguità, tende a far coincidere la funzione docente con le nuove pratiche, considerando non più conforme alla scuola la professionalità degli attuali docenti italiani.

Si realizza, quindi, quell'esito tragico già annunciato da Giovanni Reale, ovvero la subordinazione totale della filosofia alle scienze sociali: non è infatti previsto nessun approfondimento filosofico, bensì solo «a) pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; b) psicologia; c) antropologia; d) metodologie e tecnologie didattiche».

In conclusione, un quadro distopico che arriva ad addomesticare la forma di sapere più capace di creare senso critico. Ai filosofi e ai docenti di filosofia valutare se accettare questa loro cooptazione in un pensiero unico.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 36.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 37.

VOGLIAMO CREARLO QUESTO PONTE TRA ACCADEMIA E SCUOLA SECONDARIA?

Armando Girotti¹

Abstract

The article reads the *Paper* on the ‘*Guidelines for learning Philosophy in the society of knowledge*’ in critical terms, by proposing a reflection on some of the “wishes” presented by the authors of the *Paper*. Inasmuch those who hope for the School to change professionally-wise, are instead the ones who should act to modify or “invent” a new structure capable of training teachers not only culturally, but above all methodologically.

Criticism is moved by recalling the story of the vicissitudes regarding both the refreshing and the hiring of teachers on a pay role at Secondary School. It is examined the lack of attention on the methodological and the didactic training, as well as the obstinate division between the two structures, University and Secondary School, as if those who work in the first one – for being University Professors - already have such preparation to methodologically form the new employee.

Just like not all teachers of the Secondary School are prepared for this, also – the writer believes also by mean of first – hand knowledge – not all in the Academic field are suitable for this. Therefore, it is proposed to build a bridge between the two structures that allows – for those who have professionally proved, on both sides of the barricade, to be able to take care of the methodological training – the invention of a real and effective “structured as well as joint collaboration between School and University”. The author of the article is not convinced that this will happen because the lack of foresight reigns supreme in an organism that is not able to think of situations in a different way other than the current one. It remains tied to the criterion for which the way into the staff follows two distinct cultural paths: on the one hand the School, and on the other hand the University.

Keywords

University, Secondary School, methodological and the didactic training, Miur, apprendimento, Filosofia, Università, Scuola Secondaria, Metodologia insegnamento, Didattica

Sintesi

L’articolo legge il *Documento* sugli “*Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*” in termini critici. Propone una riflessione su alcuni “auspici” presentati dagli estensori del *Documento* in quanto chi auspica che la scuola cambi professionalmente è invece colui che dovrebbe agire per modificare o “inventare” una nuova struttura in grado di formare i docenti non solo culturalmente, ma soprattutto metodologicamente.

La critica viene mossa richiamando alla memoria la storia delle vicissitudini dell’aggiornamento e dell’immissione in ruolo del docente della secondaria. Vi si analizza la mancata attenzione per la formazione metodologica e didattica e la pervicace divisione tra le due strutture, Università e Scuola Secondaria, come se chi opera nella prima, per il fatto di essere docente universitario, abbia già preparazione tale da formare metodologicamente il neoassunto. Come non tutti i docenti della secondaria sono preparati a ciò, così, lo scrivente crede anche per conoscenza diretta, in ambito Accademico non tutti sono a ciò adatti. Allora propone di costruire un

¹ <http://www.libreriafilosofica.com/armando-girotti/>.

ponete tra le due strutture tale che permetta – a chi professionalmente ha dimostrato, da una parte e dall'altra della barricata, di essere in grado di prendersi cura della formazione metodologica – l'invenzione di una vera e fattiva "collaborazione strutturata e *paritetica* tra scuola e università". L'autore dell'articolo non è convinto che ciò avverrà perché la mancanza di lungimiranza regna sovrana in un organismo che non è in grado di pensare a situazioni diverse dalle attuali, restando legato al criterio della diversa immissione del personale nei due percorsi culturali, Scuola, Università.

Nel leggere il *Documento* sugli "Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza" emerge un'attenzione particolare, come d'altronde sta avvenendo sul fronte della teoresi educativa, rivolta alla centralità dell'apprendimento. Questa può essere considerata la faccia forte della medaglia che mette giustamente in secondo piano la vecchia preminenza dell'insegnante sullo studente, ben consapevole, ognuno di noi, però che ci vuole un bravo e preparato insegnante perché tale centralità venga accolta e attuata. In ogni attività di relazione credo sia fondamentale un'attenzione particolare per l'uditorio sia che si stia riferendo una propria ricerca ad un pubblico universitario, sia che si stia operando all'interno delle aule scolastiche, per cui va sottolineata l'attenzione particolare prestata a tale scelta.

Il *Documento* è molto ricco di proposte e di riflessioni che invitano, vista la sottolineatura di p. 40, un pubblico vasto ad intervenire. Si dice: «il *Documento* rappresenta la base per avviare, a valle della sua pubblicazione, un percorso di ascolto e confronto con docenti, studiosi, ricercatori sulle proposte avanzate».

Chi si è interessato di Metodologia e Didattica dell'insegnamento della Filosofia non può non essere stato colpito dallo scarso interesse del *Documento* sul versante della formazione del docente, settore che sembra essere alquanto carente. Non che manchino indicazioni, anzi è ricco di citazioni di metodi (ad esempio a p. 33 si parla di didattica che utilizza *problem solving, learning by doing, cooperative learning e role playing*, per riportare solo uno dei tanti riferimenti), ma ciò che non si scorge è un'assunzione di responsabilità per quanto concerne la formazione metodologica del docente. Non che non se ne parli, anzi a p. 36 si ribadisce "la necessità di elevare la qualità dei percorsi formativi attraverso modelli innovativi ... della formazione in servizio del docente" e poi si rinforza con la citazione sul percorso FIT sul quale occorre soffermarsi. Mi domando: poi che cosa si fa? È solo un'aspirazione o spetta al MIUR determinare le linee guida di un tale rinnovamento? Si sottolinea che la formazione in servizio "non può essere interpretata come una generica e ripetitiva partecipazione a corsi di aggiornamento", ma vanno rafforzati il legame e la collaborazione con il mondo della ricerca...". Se posso, mi sembra di leggere una perorazione di docenti inoltrata a chi dovrebbe attuare queste esortazioni, il MIUR, mentre, non so se sono nel giusto, riterrei fosse proprio il Ministero dell'Istruzione ad organizzare un contatto fattivo tra Università e Scuola Secondaria laddove esistesse una professionalità, peraltro certificata a volte anche con un Dottorato di ricerca, ad esempio.

Negli anni mutevoli Ministri non hanno operato mai un serio intervento a favore di questa "solidarietà" tra mondo universitario e scuola secondaria, pur affermando di avere di mira una costante riqualificazione del personale docente. Probabilmente le varie proposte inoltrate da vari docenti sono state cestinate dai molteplici Sottosegretari e non sono mai giunte alla persona del Ministro, ma forse "bussando" reiteratamente si potrà ottenere un'attenzione; non che domani si vedrà attuato questo ricongiungimento, ma l'utopia è ciò che resta a chi opera nella secondaria con tenacia e professionalità. Che sia utopico pensare che l'utopia si realizzi?

Forse non tutti conoscono la storia di una frattura insanabile tra Scuola secondaria e Università all'interno del problema "aggiornamento e riqualificazione del personale della scuola".

Partiamo dall'oggi dicendo che sono andati in pensione il TFA (Tirocinio Formativo Attivo) e i PAS (Percorsi Abilitanti Speciali) perché ora sta arrivando il FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio), cioè il nuovo sistema di assunzione per docenti della scuola secondaria di secondo grado. Il per-

corso è delineato nell'apposito decreto² che rivoluziona il vecchio cammino, mandando in soffitta l'abilitazione all'insegnamento. Si tratta di un percorso triennale di formazione iniziale attraverso tre tappe: il conseguimento di un diploma di specializzazione nel primo anno, supplenze varie nel secondo anno, ed infine nel terzo, se ci sarà un posto vacante, il docente entrerà in ruolo.

Quel che mi incuriosisce è a chi verrà assegnato il compito di formare i docenti in campo didattico e metodologico. Necessariamente all'Università: e a chi se no?

Ebbene mi chiedo allora se non sia più proficuo pensare ad una collaborazione tra scuola e Università, piuttosto che assegnare alla sola Accademia tale formazione; perché parliamo di formazione metodologica, spero, e non della teorica formazione culturale su principi e forme dell'insegnamento. Mi si dirà che il *Documento* lo prevede a p. 41 dove si parla di «sinergia tra scuola, università, enti di ricerca e altri soggetti impegnati in progetti di rinnovamento didattico e metodologico». Allora se non ho capito male, occorrerebbe trovare una modalità per ripristinare un collegamento tra scuola e Università; ma il Miur intenderà concepire l'inserimento di un personale della secondaria in questo primo anno di formazione FIT accanto ai docenti dell'Università?

Ancora mi si dirà di leggere bene il *Decreto Legislativo*, che naturalmente ho sotto gli occhi e del quale parlerò tra breve, anche perché credo non stia a me risolvere la cosa. Ma un'idea ce l'avrei: in tutti gli anni di servizio prestati nella secondaria e nell'università ho conosciuto docenti preparati sia da una parte che dall'altra delle barricate, perché di barricate si tratta, non fosse altro per le carriere di immissione nei due campi della cultura. Però, se parliamo di metodologia e didattica dell'insegnamento/apprendimento della Filosofia, credo che una certa qual padronanza ce l'abbia chi ha operato, opera e ha riflettuto teoreticamente e riflette sui metodi che ha applicato e che applica nella sua attività didattica. Parlo, per chiarire il mio pensiero, di docenti della Secondaria che hanno acquisito una professionalità tale da non poter essere sottovalutata neppure nei confronti di tanti colleghi universitari. Non tutti sono adatti, lo so bene, sia da una parte che dall'altra; ma alcuni, sia da una parte che dall'altra, sarebbero da tenere in considerazione in vista di un rinnovamento non solo culturale, ma soprattutto metodologico del settore scolastico italiano.

Si dice a p. 37: "Negli articoli del decreto viene stabilito che il percorso FIT, realizzato attraverso una collaborazione strutturata e *paritetica* tra scuola e università che si esplicita nella progettazione, gestione e monitoraggio del medesimo, ha l'obiettivo di sviluppare nei futuri docenti...", ecc.

Mi chiedo allora dove stia questa "collaborazione strutturata e *paritetica* tra scuola e università" e chi la possa attuare. Non il semplice docente, non l'Università che semmai si chiude a riccio; forse toccherebbe ad una struttura altra, diversa da quelle due; che spetti al Ministero dell'Istruzione? Ma! Chi fosse incuriosito, può operare una ricerca tra le università italiane e nessuno gli saprà indicargli quale possa essere questa nuova struttura o chi la possa creare. Forse dovremo attendere che siano gli Uffici Scolastici Regionali del MIUR, peraltro richiamati nel *Documento*, a gestirlo? ... Attenderemo per verificare con quali modalità e con quale *pariteticità*. Quel che dispiace al docente della secondaria innamorato della sua professione è pensare che ancora una volta resterà solo pura teoria o semplice auspicio perché la storia di questi incroci è troppo datata e l'esperienza ci ha insegnato che le due strutture continueranno a rimanere separate in uno splendido isolamento.

Ripercorrendo le tappe possiamo considerare che non era ancora stata emanata la legge 341/90, che prescriveva la formazione universitaria per tutti gli insegnanti, che già da anni si dibatteva il tema dell'aggiornamento dei docenti.

² Si può scaricare da questo sito: <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20170517/decreto-legislativo-59-del-13-aprile-2017-formazione-iniziale-e-reclutamento-docenti-scuola-secondaria.pdf>.

Nell'88, ad esempio, esattamente un mese dopo la *Conferenza paneuropea*, nella quale si era caldeggiata la partecipazione degli stessi insegnanti alla pianificazione del proprio aggiornamento, la SFI, intendendo raccogliere proposte, iniziative, suggerimenti in vista anche di una collaborazione tra scuola superiore ed Università, invitò iscritti e simpatizzanti a partecipare a riunioni ed incontri che permettessero di verificare l'esigenza di aggiornamento, la sua consistenza, la fattibilità organizzativa, la metodologia più opportuna (un convegno, una serie di relazioni, conferenze, seminari, diluiti nell'arco di un anno intero o concentrati in un breve tempo, i temi, ecc...). La SFI aveva accettato, dunque, l'invito del Consiglio d'Europa circa l'opportunità che gli insegnanti conoscessero le proprie lacune e le colmassero. E i docenti erano consapevoli delle proprie carenze se si dà credito al *Rapporto* sempre della SFI, pubblicato l'anno prima, che rilevava come il 54% dei docenti intervistati fossero convinti di avere una buona formazione culturale iniziale, ma una scarsa (55%) preparazione didattica. E questa consapevolezza veniva confermata chiaramente anche dai successivi interventi unanimemente concordi nel mettere in primo piano, nell'aggiornamento e nella formazione continua dei docenti di Filosofia nella scuola secondaria superiore, l'esigenza della formazione metodologico-didattica; gli insegnanti cioè erano consapevoli di non aver ancora superato i problemi didattico-docimologici. Si può dire stesse emergendo a livello di consapevolezza quel paradosso messo così bene in evidenza anche da Visalberghi e cioè che i maestri sono più preparati dei docenti delle superiori in quanto, da un punto di vista socratico, riconoscendosi più ignoranti, continuano ad aggiornarsi, mentre i docenti delle superiori spesso "hanno sì una preparazione complessiva abbastanza lunga, tra le più lunghe del mondo se si considera che iniziano l'Università a 19 anni, e non a 18 come in gran parte degli altri paesi, ma quasi nessuna preparazione professionale specifica" che li qualifichi dal punto di vista didattico; ed il motivo è forse da scovare nel fatto che l'Università è molto sensibile alla preparazione del personale su obiettivi scientifici, e quindi di ricerca, ma lo è meno su obiettivi didattici e metodologici. Alla fine degli anni '80, comunque, sembrava maturo il tempo per far emergere il problema e trovarne soluzioni (adatte ad una riqualificazione didattica specifica del personale della scuola). È di quegli anni, infatti, la proposta di Giovanni Santinello (che può ben essere messa in relazione con la successiva legge 341/90) che postulava la nascita di corsi di perfezionamento e di aggiornamento di *Metodologia e Didattica dell'insegnamento filosofico* che coniugassero il problema metodologico-didattico —imprescindibile per un corso, rivolto a docenti, che voglia chiamarsi 'di aggiornamento' — con quello contenutistico. Richiamava l'attenzione, dunque, sull'approfondimento sia culturale sia metodologico didattico, non solo teorico, ma soprattutto pratico, da attuarsi in collaborazione con i Provveditorati agli Studi. E quel corso fu attuato a tre livelli di operosità: dalla lezione, al seminario, al laboratorio.

Il problema, oggi, non può rimanere relegato ancora nell'ambito propositivo ma, visto l'arrivo del primo anno del percorso FIT, deve spostarsi a quello attuativo: come costruire tali corsi, da chi farli gestire, quali forze coinvolgere. La risposta già anni addietro sembrava essere racchiusa nella legge 341 del 19/XI/1990 che prevedeva che fosse l'Università a preparare gli insegnanti; oggi c'è una nuova legge di riferimento, d.l. 59 del 2017, dove si legge che la formazione FIT si otterrà attraverso tre tappe, la cui prima sembra essere devoluta all'Accademia in quanto essa procederà a rilasciare il diploma di specializzazione. Mi chiedo, fino a quale punto le risorse culturali oggi disponibili nell'Università saranno immediatamente utilizzabili perché credo che le forze *oggi esistenti* non è detto possano assolvere a tale nuovo compito. Trovo resti oscura la finalità di una manovra legislativa che, mirando ad utilizzare le forze già presenti all'interno dell'Università, non tenga conto né degli impegni di tale personale ("caricandolo" di un onere ulteriore), né delle sue specificità (pensando di affidargli anche insegnamenti diversi da quelli suoi propri); forse l'ottica del risparmio, ma non certo il desiderio di formare un personale insegnante in grado di innalzare il livello culturale e professionale della scuola italiana: se ciò fosse, sarebbe stato formulato un piano programmatico non rabberciato, ma tale da suggerire modi, tempi e personale specifico.

Quando il legislatore emanò la succitata normativa 341 che regolava il tirocinio, obbligatorio (art. 4 comma 3) sia nella preparazione professionale dei laureandi (art. 3 comma 2 e 3) sia in quella degli specializzandi (art. 4 comma 1, 2, 3), non so fino a che punto gli fosse chiaro dove

rivolgersi per reperire il personale docente con cui far fronte ad un'attività nuova e senza dubbio qualificante nella preparazione dei futuri educatori. Ed altrettanto dicasi oggi quando la lettera di trasmissione del Direttore Generale Maria Assunta Palermo dice: "L'intento del *Documento* è quello di accompagnare il rinnovamento didattico e metodologico presente nei recenti provvedimenti e di avanzare proposte per declinare al meglio l'insegnamento/apprendimento della filosofia nella scuola secondaria di secondo grado". Forse c'è un refuso perché negli *Orientamenti* ciò che manca sono precisamente le "proposte per declinare al meglio..."; è vero che sono richiamate, ma sono solo sul versante delle possibilità di attuazione attraverso un corso di un anno presso l'Università per ottenere quel diploma di specializzazione; mi chiedo: culturale, didattica, metodologica? Credo che la scuola avrebbe bisogno di personale aggiornato sul versante metodologico più che su quello culturale, svolto quest'ultimo anche oggi in corsi di perfezionamento che da metodologici si sono ridotti a relazioni in conferenze alle quali manca la ricaduta in seminari e laboratori che, tempo addietro erano la parte centrale della formazione didattica e metodologica.

Il *Documento* non approfondisce il problema della preparazione metodologica, dunque, lasciandolo nelle mani del decreto legislativo 59 del 13 aprile 2017 sulla formazione iniziale e sul reclutamento dei docenti della scuola secondaria dove, all'articolo 2, si legge: «il percorso FIT è realizzato attraverso una collaborazione strutturata e *paritetica* fra scuola, università e istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, di seguito denominate "istituzioni AFAM", con una chiara distinzione dei rispettivi ruoli e competenze.»

Se le parole hanno ancora un senso, mi chiedo dove stia la "*pariteticità*" tra i vari ordini scolastici; infatti tale termine significa che, costituita una Commissione di persone, in questo caso presumo di formatori, quella Commissione abbia da intendersi come struttura in cui tutte le parti in causa abbiano lo stesso numero di rappresentanti con gli stessi poteri. Ho timore che le parole non corrispondano poi alla realtà perché ai termini si farà poi equivalere qualcosa d'altro.

Si legge ancora nell'articolo 2: «Il percorso FIT ha l'obiettivo di sviluppare e rafforzare nei futuri docenti: a) le competenze culturali, disciplinari, *didattiche e metodologiche*, in relazione ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti; b) le competenze proprie della *professione di docente*, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari; c) la *capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati al contesto scolastico*, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti; d) la capacità di svolgere con consapevolezza i *compiti connessi con la funzione docente* e con l'organizzazione scolastica.»

Anche dopo la lettura di questo passo resta ancora la bocca amara a chi ama veramente l'aggiornamento metodologico perché tutte queste prerogative – che sarebbero ben di pertinenza del personale che opera già nella secondaria da vari anni e che ha anche sondato teoreticamente le varie fasi didattiche sulle quali ha agito in molti anni di insegnamento – andranno offerte all'accademico di turno.

Se davvero si vuole un rinnovamento della figura del docente occorre rimuovere quella barriera che prevede da una parte l'insegnante della secondaria, ritenuto incapace di offrire alle nuove generazioni la sua esperienza fondata anche teoreticamente, e dall'altra una struttura universitaria pronta a sostituirlo.

Si troverà lo scrivente irrispettoso e impudente, ma forse lo è perché crede nel valore di molti colleghi, persone professionalmente profonde che ancora abitano la scuola secondaria e che avrebbero la capacità di formare metodologicamente le giovani generazioni di insegnanti.

Continuando a leggere l'articolo 2, si trova: «la collaborazione si esplicita nella progettazione, gestione e monitoraggio del percorso FIT, effettuati tramite gli appositi organi collegiali a carattere regionale di cui all'articolo 9, comma 7». Allora andiamo a leggere l'articolo 9 dove si evince che «il corso è istituito, in convenzione con l'Ufficio scolastico regionale, da università o

istituzioni AFAM o loro consorzi ed è organizzato, anche in forma *inter-istituzionale*, con il coinvolgimento diretto delle scuole» dove però, sondando l'articolo, si evince che queste ultime fungeranno solo da spalla per l'attività non tanto formativa quanto di supporto per un'attività di routine.

Prendendo a prestito dall'articolo 2 la *pariteticità*, si dovrebbe invece dedurre che occorrerebbe istituire in forma *inter-istituzionale* (sono termini usati dal legislatore!) un *team* di docenti in grado di attuare le attività del primo anno del percorso FIT.

Non si nutre grande speranza che ciò avvenga, anche se, continuando a leggere l'articolo 9 si troverebbe corretto che questa squadra, formata soprattutto da docenti della secondaria, operasse nelle attività richieste dall'articolo che prevede «a) corsi di lezioni, seminari e laboratori destinati al completamento della preparazione degli iscritti *nel campo della didattica* di tutte le discipline afferenti alla classe di concorso, della pedagogia, della pedagogia speciale e della didattica dell'inclusione, della psicologia, della valutazione e della normativa scolastica, puntando alla maturazione progressiva di competenze pedagogico-didattico-relazionali».

Mi chiedo se l'espressione riguardante il *campo della didattica* sia da intendersi solo come preparazione sulla teoria da consegnare all'Accademia o non coinvolga anche la pratica, però vissuta in forma problematica, e perciò affrontata anche sul piano della riflessione. Mi si dirà che poi nella lettera b c'è anche il tirocinio pratico diretto, da svolgersi sotto la guida del tutor scolastico e nella lettera c quello indiretto rivolto a riflettere sull'esperienza maturata (e forse non si sa bene come questo venga già svolto con "produzione di carte" e non di attività riflessa sull'operato). Tutto qui l'intervento di formazione metodologica e didattica? Leggo che ancora non si è consolidata la frattura tra preparazione universitaria, che su metodologia e didattica poco è ferrata, e scuola superiore, chiamata all'opera solo come attività sul campo. Mi sembra davvero di poco conto se si ripropone la spaccatura ancora una volta tra teoresi e prassi. La prassi va riflettuta teoreticamente e chi meglio del docente della secondaria può farlo, visto che esiste chi non solo l'ha praticata, ma pure vi ha anche riflettuto sopra, magari pubblicando volumi che tuttora sono in circolazione?

Sono d'accordo che quando si progetta una qualsiasi disciplina, quand'anche pratica, occorra sempre fondarla teoreticamente, ma mi rifiuto di pensare che la teoria così come sarà affrontata dagli accademici, sostituisca quella che potrebbe ben essere espressa da docenti della secondaria; e in questo ambito di docenti che teoria e prassi l'hanno declinata, ce ne sono, non fosse altro per la testimonianza dell'editoria che l'ha già convalidata da tempo. Chi ancora non l'ha recepita è proprio l'organo che dovrebbe gestire il personale della scuola in modo più professionale. Detto ciò, penso più proficuo che sia sempre la stessa persona a prendersi cura sia della parte teorica di formazione metodologica sia della pratica didattica, e quindi il docente da scegliere con ocularità vada ricercato nella secondaria.

Mi chiedo a che cosa sia servita l'acquisizione di un Dottorato di Ricerca che molti docenti della secondaria hanno ottenuto, titolo che non è mai stato riconosciuto formalmente con un impiego nella formazione dei docenti in servizio. Forse si potrebbe ripensare anche ad un riciclo oggi di questo personale nel primo anno di formazione FIT.

Si pensi che per conseguire il titolo di *Dottore di ricerca* lo Stato ha preteso che lo studioso passasse attraverso le forche caudine di una *prova di ammissione scritta*, di un *colloquio* dinanzi ad una commissione di tre docenti universitari (due designati dal Consiglio di facoltà ed uno dal Consiglio Universitario Nazionale), di un'attività di *ricerca e di studio* almeno triennale sotto la guida di un docente di prima fascia che avviava "all'approfondimento delle metodologie per la ricerca nei rispettivi settori e della formazione scientifica" (DPR n. 382), che producesse lavori "di rilevante valore scientifico, documentati da una dissertazione finale scritta" (DPR n. 382), che li discutesse prima davanti ad una *Commissione universitaria locale*, poi davanti ad una *Commissione nazionale* per ottenerne un giudizio definitivo di validità, ("promozione" o "bocciatura" dunque di tutto il lavoro svolto); solo alla fine sarebbe giunto il *decreto del Ministro della Pubblica Istruzione* che gli avrebbe conferito il titolo di *Dottore di ricerca*. E dopo tale *curriculum*, nel

momento in cui si parla di attività di formazione, non è forse il caso che lo Stato tenga in debito conto tale personale che, con un costo economico notevole, ha voluto preparare e di cui ha sancito la preparazione con un titolo equiparabile oggi a quella che un tempo era la *Libera Docenza*, passaggio obbligato per la carriera universitaria?

Sono molti i docenti che sono andati in quiescenza e di intendimenti che potessero legare assieme università e scuola ne hanno visti troppi, senza mai giungere a quel collegamento tale da permanere nel tempo. Resta sempre aperto, comunque il dibattito, ma col dibattito non si arriva a risoluzione se chi ne sarebbe preposto non agisce.

Se si fa la storia del rapporto esistente tra Scuola e Università, si trova che dagli anni '60, quando in precedenza l'osmosi c'era, si è passati all'assegnazione di "comandi" a docenti della secondaria che, con la loro assegnazione momentanea all'università, potevano dedicarsi a studi e ricerche del tutto personali, senza che le loro attività avessero una ricaduta al di fuori del loro personale aggiornamento. Il comando studiava, ricercava, pubblicava, ma la ricaduta nella scuola non si notava.

Poi sono stati costituiti i corsi di perfezionamento, nei quali vennero assunti a contratto i vincitori di Dottorato di Ricerca. Finalmente, sembrava, i docenti della Secondaria potevano agire assieme all'Accademico in vista della *formazione iniziale e in servizio* dei docenti di Filosofia. Infatti i corsi erano aperti sia ai neolaureati sia a docenti che avevano alle spalle una lunga militanza di servizio attivo. Questi corsi di Metodologia e didattica dell'insegnamento della disciplina facevano sì che il famoso aggiornamento non fosse solo culturale, ma anche servisse da riqualificazione didattica e metodologica. Per quanto riguarda la Filosofia esempi ne abbiamo in varie Università, a Bari, a Firenze e a Padova, per quel che ricordo ora. La bellezza, o meglio l'utilità del corso consisteva nella presentazione da parte dei Cattedratici di un argomento, di un nucleo tematico o di un percorso; in seconda battuta seguivano, prima un seminario condotto da docenti della secondaria, poi un approfondimento pratico con discussione sulle possibili metodologie finalizzate all'attuazione in classe di ciò su cui si era dibattuto; infine il tutto veniva confezionato in uno o più laboratori assegnati a docenti della secondaria. Questa è la collaborazione alla quale oggi pensa chi si interessa attivamente dell'aggiornamento dei docenti. Però, che cosa è accaduto poi? Che i docenti della secondaria sono stati esclusi per cui seminari e laboratori non furono più attivati. Ora di quei Corsi di perfezionamento che cosa resta? Basta ricercare in internet ciò che accade ad esempio a Padova. Si riscontrano solo lezioni frontali seguite semmai alla fine da domande e risposte, come si è sempre agito nei vari Convegni. Che cosa possono apprendere metodologicamente i partecipanti, visto che il corso nella sua dizione parla proprio di metodologia? È molto più settica e difensiva una classica lezione accademica che non un seminario o un laboratorio dove ci si trova in difficoltà se non si ha la capacità pratica di chi quei problemi se li è posti tutti i giorni prima di entrare in classe e magari da trent'anni!

Chiusa l'esperienza della partecipazione dei docenti della Secondaria presso l'Università, sono sorte fortunatamente le SISS che, in qualche modo, hanno dimostrato la grande validità nella riqualificazione del personale della scuola raggiungibile attraverso la tripartizione degli insegnamenti: in Fondamenti, Didattica e Laboratorio; ma anche questa struttura, che includeva al suo interno docenti della secondaria, è morta e ancora una volta la tanto auspicata apertura università/scuola secondaria è andata nel dimenticatoio.

Ora, mi chiedo, siamo noi docenti della secondaria o noi pensionati che ancora hanno a cuore la formazione iniziale ed in itinere del personale docente a dover pensare a questo benedetto interscambio o non spetterebbe a chi gestisce in Italia l'Istruzione e l'Università, nonché la Ricerca?

Sono davvero stanco degli "auspici" affermati da chi potrebbe, invece, produrre attività valida! Sono decenni che lo scrivo, ma, come voce nel deserto, essa non ha neppure l'eco di ritorno; il silenzio è sovrano, e poi si dice, da parte della Direzione Generale, che il documento è "propositivo", ma di che cosa? Di pura teoria! Non abbiamo ancora imparato che alla teoria deve seguire la prassi?

E ora la prassi ha inventato il FIT. Vorrei proprio vedere se gli auspici e “il dialogo collaborativo tra scuola, università, ricerca” verrà attuato con la presenza anche di docenti della secondaria che ne abbiano titolo e professionalità!

Ai docenti del FIT credo serva più, una volta acquisite le finalità messe in evidenza dal Documento, affrontare il discorso didattico in chiave di “applicazione pratica *riflessa*” perché se si desidera che la scuola cambi, essa si modificherà in tanto in quanto chi la dirige cercherà di “inventare” una struttura valida per un vero aggiornamento metodologico e didattico della classe docente. Lasciamo pure all’Università il compito di formare il docente da un punto di vista culturale, ma se di metodologia si vuole parlare, allora una collaborazione Scuola/Università è non solo auspicabile, ma fondamentale e necessaria.

**FILOSOFIA, RICERCA E INNOVAZIONE.
CONSIDERAZIONI A MARGINE DEL DOCUMENTO “ORIENTAMENTI PER L’APPRENDIMENTO DELLA FILOSOFIA NELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA”¹**

Cristina Marras (CNR-ILIESI)

cristina.marras@cnr.it

Abstract

In this short contribution I will first briefly present the document *Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* (MIUR, October 2017). I will address the interdisciplinarity emerging from the ongoing dialogue between philosophy and other disciplines, this dialogue is possible, in my view, because philosophy is fundamentally polyglot. I will then discuss the role and the importance of philosophy in interpreting the social-political changes and the crisis of traditional social values characterizing our time. Philosophy can integrate with frontier scientific research, constituting a point of balance in the complex dialectic between democracy and development. In this sense it is necessary to reflect on the curriculum of the study of philosophy in order to align it with the dynamics and the values of our contemporaneity and the processes of innovation.

Keywords

Philosophy, Research, Innovation, Learning, Interdisciplinarity.

1. Premessa

Queste brevi considerazioni, elaborate a partire dal documento *Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*,² si concentrano sui concetti e i temi che fanno della filosofia, nel rapporto con i contenuti e le metodologie propri anche delle scienze sperimentali e sociali, una disciplina di orientamento per la società e la formazione dei cittadini.

La riflessione filosofica offre, infatti, modelli per leggere e interpretare i cambiamenti politico-sociali che caratterizzano il nostro tempo (migrazioni, tensioni geopolitiche, crisi dei valori sociali tradizionali); argomentazioni rigorose per contrastare una comunicazione basata sulle opinioni e per riaffermare il valore dei fatti, della pluralità e della diversità; strumenti critici per gestire i processi innovativi di applicazione e uso delle tecnologie; inoltre, è complementare e si integra con la ricerca scientifica di frontiera, costituendo un punto di equilibrio nella complessa dialettica tra democrazia e sviluppo. In questo senso occorre riflettere sul curriculum scolastico di studio della filosofia, al fine di allinearli sempre più alle dinamiche e ai valori della modernità e della nostra contemporaneità.

¹ Queste note sono la rielaborazione personale e successiva all’intervento presentato al MIUR, il 23 gennaio 2018, in occasione del seminario organizzato dalla “Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione”. La mia partecipazione all’incontro è stata fatta in rappresentanza del Dipartimento Scienze Umane e Sociali e Patrimonio Culturale (DSU), del CNR, e del suo direttore Gilberto Corbellini, con il quale concordai allora alcuni temi della mia comunicazione e che qui ringrazio per l’interessante opportunità.

² Il documento *Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, ottobre 2017, è stato pubblicato sul sito del MIUR il 20 dicembre del 2017, attualmente è disponibile al seguente URL: <http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>.

Il punto di vista che assumo è frutto delle attività e dei progetti di ricerca³ che ho svolto negli anni in collaborazione con il mondo della scuola, della formazione, e dell'Università.⁴ In un'istituzione multidisciplinare quale il Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) nel quale lavoro, la filosofia assume, e può assumere, un ruolo privilegiato: pervasiva alle altre discipline, attiva e promuove un dialogo continuo con le scienze naturali, sperimentali e applicate, e interpreta pienamente la missione dell'Ente che coniuga ricerca scientifica specialistica e innovazione tecnologica. Questa esperienza e sguardo complessivo, che definisco multi-prospettico, può a mio avviso offrire utili elementi per un confronto costruttivo sulla filosofia nella 'società della conoscenza' a partire dagli spunti che emergono dal documento del MIUR.

2. Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza

Non è chiaro quale sarà il destino del documento MIUR, mi sembra che si sia già diluito nella dimensione di instabilità e incertezza in cui si trova il nostro paese. Anche gli effetti polemici e il dibattito che dovrebbe scaturirne, utili comunque per pensare nel concreto la filosofia nella scuola, viene smorzato ancora prima di svilupparsi se non si attiva una capillare diffusione del testo e di iniziative di reale confronto con gli insegnanti e i dirigenti scolastici. Emerge già, dunque, tutta l'intrinseca debolezza delle finalità del documento e purtroppo con ciò anche la sua utilità relativa. In ogni caso, come già detto, esso offre molteplici elementi per riflettere su alcuni temi importanti al di là delle agende politico-ministeriali.

Il testo è stato redatto da un Gruppo tecnico-scientifico di qualificati colleghi impegnati nell'insegnamento e nella ricerca in filosofia nella scuola superiore, nell'Università, presso il CNR, di esperti del MIUR e di professionisti appartenenti al mondo della cultura e della divulgazione scientifica. Un'interessante organizzazione e concerto di sforzi che mette insieme impegno istituzionale, ricerca e didattica. Il documento, come si legge nella Premessa, intende contribuire al progetto generale del riordino del curriculum dell'istruzione secondaria superiore. L'esigenza è di "riflettere sulle potenzialità formative dello studio della filosofia" (p. 4) e, a partire da questa, la proposta di "rinnovamento della didattica della filosofia nelle scuole e la diffusione dell'apprendimento filosofico come opportunità per tutti" (p.4). Il documento, di 41 pagine, è completato da quattro allegati: A. Scheda di rilevazione dell'insegnamento/apprendimento della filosofia nell'anno scolastico 2016/2017; B. Proposta di un syllabo di filosofia per competenze; C. Carriera universitaria ed esiti occupazionali dei laureati in Filosofia; D. La valutazione degli esiti degli apprendimenti all'Università: le sperimentazioni TECO (Test sulle Competenze).

Anche solo scorrendo l'indice si può facilmente osservare come il documento sia ambizioso, i punti trattati nelle 10 sezioni in cui si struttura il testo, sono cruciali: dal rinnovamento metodologico, alla didattica per competenze, alla didattica integrata, al pensiero critico-dialogico, alla formazione degli insegnanti, fino al curriculum CLIL e all'alternanza scuola lavoro. Vengono così toccati tutti gli aspetti, i settori, e gli attori, coinvolti nell'insegnamento e nella programmazione didattica della filosofia. Il testo inoltre, ha il merito di essere corredato e completato da numerosi riferimenti bibliografici che lo inquadrano sia in relazione alle normative vigenti italiane e europee sulla scuola, sia nel dibattito culturale e politico nazionale e internazionale.

³ Il Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e del Patrimonio culturale, del CNR, conta al momento 19 istituti tra cui l'Istituto Lessico Intellettuale Europeo e Storia delle Idee (ILIESI) con sede a Roma e l'Istituto per la Storia del Pensiero Filosofico e Scientifico Moderno (ISPF) con sede a Napoli e con una sezione distaccata a Milano.

⁴ Per quanto riguarda l'Istituto nel quale svolgo le mie ricerche (l'ILIESI), i colleghi e le colleghe si sono impegnati negli anni in iniziative per la diffusione della cultura scientifica nelle scuole, nelle olimpiadi di filosofia e in consulte e gruppi di lavoro al MIUR dedicati alla scuola, all'intercultura, al plurilinguismo, e all'insegnamento e al ruolo della filosofia. Oltre ciò, nell'ambito delle attività del progetto Migrazioni, che fin dalle sue prime iniziative ha attivato uno scambio intenso e proficuo con le istituzioni scolastiche, sono stati organizzati corsi di formazione per gli insegnanti di filosofia, pubblicati dei lavori dedicati, condivise importanti iniziative con la Società Filosofica Italiana, fino al più recente progetto di Alternanza Scuola Lavoro: Filosofia & Migrazioni, organizzato con la Società Filosofica Sezione Romana (<https://filosofiamigrazioni.wordpress.com/>).

Pur riconoscendo il valore del documento, non pochi sono gli elementi critici e i limiti che a mio avviso riflettono i limiti stessi degli approcci, delle riforme e degli interventi ministeriali su scuola e ricerca di questi anni. In generale, emerge una certa disomogeneità (a volte quasi contraddizione) delle proposte e dei punti di vista dovuti probabilmente alle diverse professionalità che hanno redatto il documento. Una delle principali criticità che intendo rilevare qui è nel presupposto stesso del documento che fa appello ad una scuola per competenze e non per conoscenze. Una discussione a mio avviso per certi versi datata, che arriva dopo anni di compilazioni del portfolio, dei profili formativi, della rilevazione dei bisogni, dei Piani di Offerta Formativa (poi Piani Triennali). Una contraddizione solo apparente con il titolo del documento che si rifà direttamente alla Società della Conoscenza (che dovrebbe tradurre l'inglese *knowledge society*)⁵ e quindi implicare diverse dimensioni e piani della conoscenza stessa (intellettuale, pratica, oggettiva) ma rendendola non solo un bene comune ma anche “un bene economico”, con tutto ciò che questo comporta.

Questi presupposti riferiscono, mi pare, ad un modello di filosofia e ad un approccio allo studio della filosofia prevalentemente analitico e che, in questa cornice, sembra assunto acriticamente come modello generale di riferimento e non messo dialetticamente in relazione con gli studi orientati all'analisi critica dei testi e alla storia delle idee e del pensiero. La complementarità e integrazione tra questi due approcci è a mio avviso invece ciò che fa della filosofia una disciplina capace proprio di quel dialogo interdisciplinare e di quella “filosofia per tutti” che richiama chiaramente il documento.

Il testo, inoltre, presenta troppi anglicismi. Il ricorso all'inglese è sovrabbondante e certamente non funzionale a una maggiore comprensione o chiarezza della proposta. Solo per fare un esempio, si può citare qui la sezione 6 “Philosophy across the curriculum with CLIL”⁶ o la sezione 7 dedicata alle risorse per l'apprendimento, la quale, al di là di alcune considerazioni che si possono fare a riguardo della proposta di un lessico filosofico da elaborare collettivamente,⁷ risulta, come la sezione 6, di faticosa lettura.

Non intendo però fare qui un'esegesi del documento o entrare nel merito di aspetti specifici della didattica e dell'insegnamento, né discutere delle riforme e della crisi generale in cui versa la ricerca e la scuola nel nostro paese. Intendo riflettere, e in qualche modo articolare, il senso del titolo dato a questo contributo, ovvero un punto di vista sul ruolo della filosofia nella formazione dei cittadini. Per farlo prendo spunto da due aspetti che emergono nettamente dal documento *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*: la filosofia dialogica e l'interdisciplinarietà.

3. Filosofia poliglotta e dialogica

La filosofia è pervasiva nella società, occorre dunque rileggere i dati in modo critico, costruttivo e programmatico (per esempio i dati riportati nell'allegato C) e non rifarsi alle narrative di divulgazione. I laureati in filosofia lavorano in ambiti e contesti molto diversi e spesso occupano posizioni manageriali e di responsabilità. Penso a campi quali le tecnologie, l'ambiente, la robotica, la bioetica, tutti settori che pongono questioni riguardanti direttamente il nostro universo

⁵ Cfr. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Toward knowledge societies. UNESCO World Report*, Conde-sur-Noireau, France, Imprimerie Corlet. Si veda anche http://www.treccani.it/enciclopedia/knowledge-society_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/.

⁶ CLIL, Content and Language Integrated Learning.

⁷ Ritengo che la compilazione di un glossario filosofico collaborativo debba essere articolato anche da un punto di vista storico e non solo semantico o argomentativo. Tale lavoro, in ogni caso, andrebbe affidato a un gruppo ampio o a un corso universitario (o più), capace di coniugare storia della filosofia, linguistica, filosofia del linguaggio, ma anche, quando opportuno, matematica, scienze naturali, scienze cognitive etc... Nella direzione di una costruzione collettiva del sapere cito due esempi: il lavoro, attraverso la piattaforma collaborativa per la stesura dei contenuti del corso di *Informatica applicata alle scienze filosofiche*, dell'Università di Salerno (https://it.wikibooks.org/wiki/Filosofia_dell%27informatica), e le risorse didattiche aperte per supportare le comunità scolastiche nello sviluppo di pratiche di didattica innovativa basate sui progetti Wikimedia: <https://medium.com/@luigicatalani/educazione-allinformazione-e-didattica-wiki-470d9340471a>.

culturale e valoriale. Nel campo della robotica per esempio, concetti quali privacy, trasparenza, responsabilità, scienza aperta, sono messe in gioco in tutta la loro urgenza. Per non parlare poi delle migrazioni, che chiamano in causa il concetto di cittadinanza, di diritto, sicurezza, identità. Ciò significa che la filosofia offre strumenti e categorie capaci di intercettare le domande del nostro tempo, che sono le stesse domande fondamentali della filosofia. La filosofia non dà risposte ma può fornire metodologie, approcci, categorie, modelli epistemologici per orientarsi, interpretare, riformulare le domande e capire i problemi per governare i processi. È nel governo dei processi che la filosofia offre strumenti utili e efficaci, ma questa capacità risiede nel rapporto che si riesce a stabilire tra conoscenza e competenza.

La filosofia è, infatti, ricerca specialistica, storica e teoretica, che guarda alla tradizione e allo sviluppo del pensiero attraverso i testi, i contenuti, il linguaggio ma che non può trascurare e deve assumersi la responsabilità di interpretare la complessità della nostra contemporaneità, di proporre visioni e interpretazioni di fatti e tendenze.

La filosofia, a mio avviso, può essere definita una disciplina poliglotta: integra discipline e tecnologie nell'ambito più globale della formazione umanistica, contribuisce alla comunicazione e percezione sociale dei saperi e della loro interconnessione, attiva un dialogo nel tempo con i testi, i linguaggi, le idee, i modelli culturali, stabilisce rapporti con contenuti, metodologie e obiettivi propri anche delle scienze sperimentali, offre modelli e categorie per interpretare e comunicare i fatti, i dati e i processi.

Per questo suo intrinseco plurilinguismo la filosofia ha sempre dialogato con le altre discipline. Ciò è ancora più valido ora che la tecnologia ha trasformato la nostra vita e le nostre relazioni e abitudini quotidiane. Questa mutua trasformazione coinvolge sia le tecniche, gli strumenti e il loro uso, sia le 'epistemologie'. La filosofia stessa ha assunto diverse definizioni e nuove etichette, più o meno appropriate, penso a filosofia multimediale, filosofia computazionale, filosofia e società dell'informazione, 'filosofia digitale', frutto di contaminazioni e in alcuni casi di ibridazioni disciplinari e lessicali.

In questo contesto, la filosofia offre una conoscenza strutturata che può contribuire al miglioramento delle capacità umane e della qualità della vita nell'attuale sistema tecno-sociale. Tuttavia, questa possibilità di dialogo aperto non trova terreno fertile, né tantomeno facile, e l'interdisciplinarietà che ne deriva rimane problema irrisolto e in qualche modo non realmente affrontato a livello istituzionale, mi riferisco ai concorsi organizzati in chiuse classi disciplinari, alle griglie di valutazione dei progetti, ai curricula formativi sia universitari, sia scolastici. Interdisciplinarietà che andrebbe letta non tanto dunque come una messa in crisi delle specificità delle singole discipline quanto, invece, come una opportunità, forse l'unica possibile, per capire ed esplorare le potenzialità della ricerca, per affrontare il cambiamento e la complessità del tempo che viviamo, superare ed elaborare l'inevitabile tensione tra tradizione-innovazione. La filosofia è poliglotta perché, a partire dalla lettura dei testi classici e contemporanei, e nel confronto diretto con le domande che questi pongono, coniuga un approccio storico e problematico con l'apertura ad altre visioni e linguaggi che possono 'contaminarla'.

Spostandoci dal piano della ricerca a quello della scuola, molto di quanto sopradetto converge nel documento in ciò che viene definito come "didattica integrata": "interagire con la scienza, con i saperi tecnologici e artistici o con le scienze umanistiche e sociali" aprendo nuovi spazi alla filosofia, non solo là dove è prevista dal curriculum scolastico, ma anche "come materia trasversale od opzionale, come potenziamento e ampliamento dell'offerta formativa" (p. 19).

Una formazione adeguata è dunque necessaria per contenere e gestire questa complessa convergenza di metodi, linguaggi, contenuti. Una formazione, come si legge nel documento, che renda capaci di: "di pensare criticamente", "di esprimersi correttamente", di avere cura dell'esposizione scritta e parlata, e di sviluppare "una buona capacità argomentativa" (p.18). Competenze di base e competenze trasversali (come si usa ora dire *soft skills*) personali, relazionali, cognitive, organizzative, che contribuiscono allo sviluppo del pensiero critico.

Sulle sezioni 2 e 3 del documento, rispettivamente “Pensiero Critico e Dialogo” e “Filosofia e Didattica per Competenze”, non nascondo, nutro alcune perplessità. Il pensiero critico non è una categoria da acquisire, la filosofia non forma il pensiero critico ma offre gli strumenti per pensare criticamente, così come il ‘dibattito’ (nel testo *debate*) è uno strumento, una modalità, certo importante ed efficace, ma non bisogna sovrapporre pratiche e contenuti. Credo sia importante sottolineare come competenze e conoscenze non siano due dimensioni separate, ma siano in relazione di interdipendenza l’una con l’altra.

La mia è dunque una prospettiva diversa da quella che emerge dal testo del MIUR quando si richiama la necessità di una nuova alfabetizzazione di studenti e insegnanti, di un equilibrio tra la libertà di insegnamento e una “terapia didattica intensiva” che deve partire dall’università, una formazione didattica per competenze, una sorta di *governance* legata ad una formazione flessibile e permanente. Una formazione che mi appare ideale se i contesti in cui attuarla non sono già adeguati e devono invece essere ancora tutti costruiti e, se la formazione degli insegnanti viene fatta riproducendo i corsi universitari e riproponendo curricula monodisciplinari, pertanto statici e a-dialogici. Non si può pensare a una didattica trasversale e integrata se manca, per esempio, una adeguata modalità di valutazione. Tema, questo della valutazione, delicato, che è stato affrontato senza tener conto delle specificità del contesto in cui si è calato e senza governare e guidare i processi di cambiamento culturale e sociale. Sono stati così attivati percorsi di valutazione tortuosi, complicati e dispendiosi, basati su architetture verticali e giudicanti. Ricercatori e insegnanti si ritrovano sempre più impegnati su aspetti amministrativi e gestionali in strutture sempre più burocratizzate. Il senza un piano di reali investimenti che mettano davvero al centro la ricerca, la scuola, la formazione e le relative infrastrutture.⁸

4. Conclusioni: filosofia ricerca e innovazione

Il documento *Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* costituisce un’interessante *pars destruens* per un dibattito sul ruolo e l’insegnamento della filosofia nella scuola. Si tratta di partire da questo per raggiungere una dimensione più costruttiva ed efficace, e dunque anche più utile, per gli insegnanti, la formazione degli studenti e la formazione continua. Oltre ciò offre spunti di ragionamento per il ruolo della filosofia per la ricerca, e nei processi innovativi sociali e culturali.

In conclusione riparto dal presupposto di fondo del documento, ovvero il “rinnovamento metodologico”. Se la filosofia sottende a tutti i campi umanistici, è capace di un intenso dialogo interdisciplinare, ed elabora metodi, modelli e linguaggi che si confrontano anche con i fatti e con l’esperienza empirica, essa va vista come l’opportunità stessa del rinnovamento. In questo mi sia permesso di dire che, fare ricerca in filosofia al CNR consente di assumere un punto di vista multiprospettico in qualche modo privilegiato, come dicevo all’inizio di queste note, che consente di guardare alle opportunità che nascono dal rapporto tra filosofia, ricerca e innovazione.

La filosofia serve all’innovazione perché, da un lato, agisce e interpreta il cambiamento se mantiene la consapevolezza critica dei limiti e delle possibilità (come nel caso della tecnologia e del suo uso); dall’altro lato, agisce sui comportamenti quando, per esempio, promuove l’importanza della tracciabilità dell’intero processo di ricerca, offre categorie per accettare nuove pratiche (scienza aperta) e contribuisce a elaborare i paradigmi e le regole per la condivisione dei dati della ricerca.

⁸ Penso per esempio al “Piano Nazionale Scuola Digitale”, quest’ultimo, in particolare, come è stato sottolineato: “rappresenta un importante passo avanti nella riflessione sulle politiche da adottare in questo ambito”, ma rischia di “far percepire il digitale come una sorta di ideologia totalizzante o come una variabile indipendente, un ‘ingrediente’ autonomo sufficiente a identificare, da solo, specifiche pratiche formative” (Gino Roncaglia, *L’età della frammentazione*, Bari, Laterza, 2018, p. 9). Sono dunque sempre più necessari nuovi spazi capaci di costruire nuovi ecosistemi di apprendimento, anche digitali.

Non si fa innovazione senza filosofia, la formazione filosofica consente, infatti, di acquisire conoscenze e competenze capaci di preservare le differenze, di tematizzare il significato delle procedure, di guidare i processi decisionali, argomentare, interpretare i contesti, modellizzare i processi e, soprattutto, ridisegnare gli scenari possibili e contribuire a sviluppare una dimensione progettuale. Inoltre, per concludere, serve all'innovazione perché, oltre ad offrire un approccio inclusivo alla complessità, aiuta ad interpretare comportamenti e idee in trasformazione, nuove pratiche di lavoro e relativi investimenti (non solo economici ma intellettuali e culturali), consente di mantenere il legame tra visioni, persone, nuove comunità e nuovi strumenti e strutture.

L'APPRENDIMENTO DELLA FILOSOFIA TRA RINNOVAMENTO METODOLOGICO E FEDELTÀ EPISTEMOLOGICA

Alessandra Modugno

Abstract

The essay answers to invitation to dialogue with writers of *Orientamenti per l'insegnamento della filosofia nella società della conoscenza*, issued by MIUR in October 2017. The focus is to explore why and how renovate teaching philosophy is doable: the matters of critique and competence are analysed and discussed, because they feel like the philosophy core, seen both as a knowledge and as a learning. The goal is to investigate what the philosophical doing deeply is; therefore, the paper offers some thoughts and a proposal about *Sillabo di filosofia per competenze*.

Keywords

Competence, critique, philosophical issues, renovated teaching.

1. Introduzione

Il documento *Orientamenti per l'insegnamento della filosofia nella società della conoscenza* emanato dal MIUR lo scorso ottobre 2017 costituisce uno stimolo irrinunciabile per chi si occupa di filosofia e in particolare di riflessione e sperimentazione didattica su di essa¹. Il testo appare come risposta importante alle numerose sollecitazioni che filosofi e società di settore – penso in particolare all'intenso impegno della SFI in questo senso – hanno trasmesso riguardo al ruolo formativo della filosofia e al potenziale che essa possiede per la crescita personale e sociale della cultura, nel senso intensivo ed estensivo del termine. Leggerlo e rileggerlo ha sollecitato in me vari interrogativi, ma soprattutto ha confermato la persuasione che dietro il desiderio e l'urgenza di innovare le modalità di veicolare la filosofia, di renderla sempre e possibilmente più che mai incisiva nella vita delle persone, si situa primaria l'esigenza di tematizzarne l'essenza e la finalità, di convergere – preservando stili diversi e curvature specifiche – verso l'identificazione del *quid* costitutivo del sapere filosofico, in quanto orientativo rispetto alla sua trasmissibilità.

Orientamenti si proclama come proposta aperta, spazio di incontro e confronto tra i vari soggetti interessati alla questione² e credo questo consenta di leggerne sotto traccia più le domande implicite che le esplicite dichiarazioni. Infatti, esse – forse a motivo di una legittima brevità imposta dalla tipologia e dai destinatari del testo – benché siano accompagnate da argomentazioni, spesso assumono concetti e termini il cui significato non è di per sé né univoco né universalmente condiviso. L'obiettivo della presente riflessione è pertanto raccogliere alcuni spunti da cui mi sento personalmente interpellata, a partire dalla mia sensibilità e dalle mie recenti attività di ricerca, per entrare nello spazio di interlocuzione che gli estensori del documento offrono e da un lato rilanciare alcune questioni che ritengo nevralgiche, dall'altro corroborare

¹ Mi permetto di rinviare alle recenti ricerche sul tema: A. Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014; Id., *Filosofia e didattica universitaria. Un percorso di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma 2017.

² Cfr. *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, MIUR, ottobre 2017, pp. 4-5.: <http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza> (consultato il 3 gennaio 2018).

alcuni passaggi con considerazioni che spero suscitino a loro volta altri contributi e in caso ulteriori approfondimenti.

2. Per quali ragioni rinnovare la didattica della filosofia?

L'esigenza di rinnovare la didattica della filosofia è proposta come fatto ineludibile, come dato da cui muovere. D'altra parte, chiedersi o esplicitare le ragioni di tale esigenza consente di individuare le direttrici verso cui agire per soddisfarla. Le motivazioni messe in campo sono di rilievo: da un lato «la richiesta di competenze e professioni sempre più qualificate», «la necessità di garantire a ciascuno il diritto allo studio e il successo formativo», la conseguente ridefinizione del ruolo del sapere e dell'educazione; dall'altro l'evidenza dell'apporto specifico della filosofia «per la sua importanza nella formazione del capitale umano, culturale e sociale, per il contributo ad alimentare libertà di pensiero, autonomia di giudizio, forza dell'immaginazione, e a sviluppare intelligenze flessibili, aperte, creative, indispensabili per *orientarsi nel mondo*».³ Alla radice di tali asserzioni sta la persuasione – che condivido – del valore esclusivo, insostituibile dell'esperienza filosofica, nonché di quanto poco essa possa esser definita 'astratta' nel senso di disancorata dalla vita, benché la capacità di astrazione sia uno degli strumenti di cui si avvale e che insieme consente di acquisire e perfezionare.⁴

D'altra parte, a mio avviso, è opportuno compiere un ulteriore passaggio speculativo – che forse trascende gli obiettivi e le 'delimitazioni' del documento, ma con cui mi sembra invece decisivo integrarlo –, ossia chiedersi da un lato per quali ragioni il contesto culturale attuale segnali tali carenze-emergenze formative, in forza di quali mutamenti di scenario richieda nuovi modelli di insegnamento/apprendimento, nonché riflettere se tali trasformazioni potenziano o meno la 'sostenibilità umana';⁵ dall'altro quale concezione della filosofia operi implicitamente nel ruolo che le viene affidato. Un ultimo aspetto, di rilievo non inferiore, riguarda i destinatari del rinnovamento, ossia gli studenti, le cui connotazioni – sul piano socio-culturale, esistenziale, cognitivo e affettivo: tutte dimensioni sinergicamente in gioco nell'apprendimento – sono molto diverse da quelle dei loro coetanei di alcuni decenni fa e in permanente cambiamento. Il riferimento all'opportunità di aggiornare non solo le *Indicazioni nazionali* ma anche il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione degli studi* (PECUP)⁶ può essere inteso come un indiretto riferimento anche alla consapevolezza che prima di tutto oggi è la fisionomia intellettuale e relazionale degli studenti a richiedere approcci capaci di intercettare bisogni profondi, interessi e chiavi d'accesso adeguate ed efficaci. Naturalmente fornire risposte esauritive e definitorie non è possibile: si può tuttavia – direi che è necessario – provare a esplorare i termini del problema e avanzare qualche ipotesi interpretativa, altrimenti il rischio è quello di fornire 'soluzioni' che si fermano alla superficie e restano limitatamente incisive.

Mi sono già espressa sulla complessità dell'attuale mondo giovanile⁷ e non mi ripeto; credo che una prima importante dilatazione di *Orientamenti* vada attinta dal contributo che gli studi psico-pedagogici e sociologici possono offrire per disegnarne un più corposo inquadramento, proprio nell'ottica di quell'integrazione e compaginazione dei punti di vista interdisciplinare, transdisciplinare e multidisciplinare a cui si fa riferimento esplicito.⁸ Decisamente inerenti al compito speculativo della filosofia vedo invece la riflessione sulla cultura e quella sul proprio statuto epistemologico, che peraltro trovo siano interconnessi.

³ Ivi, p. 6.

⁴ Cfr. M. A. Raschini, *Concretezza ed astrazione*, Marsilio, Venezia 2000.

⁵ Rispetto a questo obiettivo, viene fatto esplicito riferimento alla risoluzione adottata dall'Assemblea generale dell'ONU il 25 settembre 2015 *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*: cfr. http://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf (consultato il 2 febbraio 2018).

⁶ Cfr. *Orientamenti ...*, cit., p. 7.

⁷ Cfr. A. Modugno, *Esperienza filosofica e responsabilità formativa*, in «Comunicazione filosofica», 39 (2017), pp. 24-25.

⁸ Cfr. *Orientamenti ...*, cit., pp. 17-19.

Riguardo la prima questione: condivido l'opportunità di prendere atto delle linee di fondo dell'odierno contesto culturale e di non situarsi in termini pregiudizialmente contestativi – il che risulterebbe atteggiamento sterile intanto perché manchevole di senso di realtà – ma non credo si debba essere frettolosi nel considerare se davvero la formazione che le istituzioni e i soggetti promotori di cultura sono chiamati a veicolare sia solo quella che soddisfa i bisogni pressanti e immediati percepiti attualmente, dal mondo professionale in primo luogo e in secondo luogo da quello sociale. Intendo dire che si può ipotizzare come ragione, perlomeno importante se non esclusiva, della pressante esigenza di 'qualificazione professionale' – espressione che non sempre corrisponde alla 'qualità professionale' come indice del profilo umano a tutto tondo – un modello culturale che invece di interconnettere i saperi li isola⁹ e scambia la formazione con l'addestramento¹⁰ e la competenza con la funzionalità. Di fronte a questa visione, che non si limita ad avvalersi della tecnica, delle funzioni che essa possiede e mediante le quali allevia la vita umana dalla fatica – pur senza mai sottrarla totalmente –, ma di fatto la propone come fine o sostitutiva del creativo contributo di ogni singola persona;¹¹ chi si occupa di filosofia e la insegna non può non impegnarsi in termini di restituzione di significato al sapere come tale e di riposizionamento ordinato di ciò che ha un ruolo strumentale rispetto a ciò che è invece primario e orientante. Personalmente non credo che competenza e padronanza conseguano all'accumulazione di una serie di abilità tecnico-pratiche se queste non si incardinano in un tessuto che le significhi e orienti:¹² tale convinzione incide sia sull'individuazione del compito della filosofia rispetto agli altri saperi, sia sul suo stesso statuto, sulle forme comunicative che essa può o deve valutare di assumere nel momento presente.

E qui si entra nella seconda questione: su questi due fattori – modello culturale e statuto epistemologico della filosofia – gli estensori di *Orientamenti* non dichiarano di aver assunto in modo unitario ed esplicito una specifica concezione del filosofare e confermano che vi sono «molte possibili risposte alla domanda "Che cos'è la filosofia?"». ¹³ D'altra parte pongono quale supporto principale se non esclusivo alla ragionevolezza e urgenza del rinnovamento metodologico «quella che vede nella filosofia non solo una disciplina puramente teoretica ma anche uno strumento conoscitivo e operativo, in grado di aiutare a comprendere e affrontare razionalmente alcuni fra i problemi che la vita ci pone ogni giorno». ¹⁴ Qui, a mio avviso, ben più che una debolezza argomentativa – un approccio didattico che deve coinvolgere tutti come può favorevolmente essere compreso, accolto e assunto da tutti se viene fondato su una sola delle tante possibili e legittimamente valide concezioni del filosofare? – v'è un'opportunità mancata, ossia quella non tanto di proporre *ex auctoritate* una visione univoca del sapere filosofico, quanto di stimolare a identificare ciò che può tenere insieme una pluralità di letture dentro un nucleo essenziale che identifichi la filosofia e la distingua dagli altri saperi. È pur vero che le asserzioni riportate e in generale numerosi passaggi di *Orientamenti* possano esser letti come implicita ma chiara adesione al modello analitico del filosofare: in questo senso si esprime Annalisa Caputo, le cui ragioni sono ben argomentate. ¹⁵ Da parte mia, trovo che il punto della questione sia non sottrarsi a questo problema, cioè non illudersi che si possa affrontare la questione della didattica

⁹ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000, pp. 19-21.

¹⁰ Cfr. A. D'Avenia, *Non è un paese per figli*, in «Corriere della sera»: <http://www.corriere.it/alessandro-davenia-letti-da-rifare/18-febbraio-11/alessandro-d-avenia-letti-da-rifare-non-paese-figli-padri-57454284-0f44-11e8-9d69-9be999237a8e.shtml> (consultato il 12 febbraio 2018).

¹¹ Cfr. G. Mari, *Filosofia, educazione e modernità. Una riflessione critica sul passato per orientare il presente*, in A. Acerbi, F. F. Labastida, G. Luise, *La filosofia come paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Armando, Roma 2016, pp. 173-184.

¹² Per una discussione della questione cfr. A. Modugno, *Filosofia e didattica*, cit., pp. 52-55 e Id., *Filosofia e didattica universitaria*, cit., pp. 149-151. Segnalo inoltre per la sintonia con i nodi concettuali C. Xodo, *Per un'epistemologia delle competenze*, in C. Xodo e M. Benetton (a cura di), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, Atti della VII biennale internazionale sulla didattica universitaria (Padova, 3-4 dicembre 2008), Pensa Multimedia, Lecce 2009, pp. 21-29.

¹³ *Orientamenti ...*, cit., p. 13.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Cfr. A. Caputo, *Per una rilettura ragionata dei recenti 'Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza'. Possibilità e criticità della proposta*, in *Logoi.ph*, 9 (2017), pp. 425-450, p. 426.

della filosofia omettendo l'assunzione della dimensione teoretica della stessa: non credo che a seconda di come si intenda la filosofia – né tantomeno a seconda dell'ambito specifico in cui ci si muove: metafisica, antropologia, etica, politica, estetica, etc. – vi sia una differente concezione della sua didattica; penso tuttavia che vi sia un nesso molto stringente tra lo stabilire il nucleo costitutivo – di cui è parte integrante il fine – della filosofia e la progettazione di un intervento didattico che con esso si armonizzi.

3. Che cos'è la filosofia? Esigenza della domanda e itinerari di risposta

Anche riguardo all'esigenza di precisare che cosa sia filosofia prima di esprimersi sia intorno alla sua insegnabilità, sia rispetto alle modalità più adeguate ed efficaci di apprenderla ho già riflettuto e preso posizione.¹⁶ In questa sede vorrei provare ad accogliere l'istanza forte che percepisco in *Orientamenti* – ossia quella di creare rete e unità tra docenti e ambiti della ricerca intorno al problema del veicolare davvero e sempre meglio i nuclei forti del filosofare – ma incanalandola in uno spazio di dialogo che a mio avviso precede e supporta quello della metodologia didattica, ossia quello della significazione dell'esperienza filosofica. L'urgenza di operatività, di progettazione e modellizzazione¹⁷ mi sembra conduca gli estensori del documento a confondere i due ambiti, a sovrapporre alle motivazioni di senso aspetti che, pur intrinsecamente costitutivi dello statuto della filosofia, ne sono effettiva ricaduta operativa solo se essa non vi si riduce.¹⁸ Asserire che sia necessario intendere la «filosofia non solo una disciplina puramente teoretica ma anche uno strumento conoscitivo e operativo» e che «l'insegnamento della filosofia non può consistere solo nella ricostruzione storica della formazione delle idee, ma richiede anche la predisposizione mirata di una "cassetta degli attrezzi concettuali" da consegnare a ciascuno studente, in modo che gli consentano di affrontare preparato e consapevole le varie materie di studio e la vita vera e propria»¹⁹ può sembrare un implicito suggerire che il senso della filosofia stia nell'essere una 'tecnica' di valido approccio mentale e concettuale, una sorta di abilità regolativa del corretto comunicare. Più avanti si dice infatti che la scuola insegna varie discipline ma non «in modo esplicito a pensare correttamente», non fornisce «strumenti per giustificare adeguatamente le posizioni che vogliamo sostenere e criticare appropriatamente quelle che vogliamo avversare».²⁰

Sono persuasa che non sia così, perlomeno che non sia 'necessariamente' così, cioè in forza del fatto che i processi di pensiero non sono oggetto esplicito di una disciplina insegnata: l'esperienza di insegnamento sia liceale che universitario e la relazione con numerosi adolescenti e giovani sempre mi testimonia sia che tutti i saperi possono concorrere a formare le abilità cognitive e logiche, sia che il contributo specifico che la filosofia può offrire in ordine a questo scopo sgorga propriamente dalle questioni che essa tematizza, entro le quali sta l'approccio di interrogazione immersiva nel reale e di indagine intorno ai principi, che le ineriscono in modo esclusivo. Il nodo che lega questi due fattori è la persona del docente, qualsiasi disciplina egli insegni: la sua attenzione pedagogica, la sua competenza relazionale, il suo impegno a intercettare e accogliere i bisogni formativi dei suoi studenti, l'attitudine di ricerca e sperimentazione

¹⁶ Cfr. A. Modugno, *Filosofia e didattica*, cit., in particolare i paragrafi 1.1 e 2.3; Id., *Filosofia e didattica universitaria*, cit., in particolare i paragrafi 1.3, 11.1 e 11.2; Id., *Esperienza filosofica e responsabilità formativa*, cit., pp. 26-27.

¹⁷ Cfr. *Orientamenti ...*, cit., p. 8.

¹⁸ Cfr. *ivi*, p. 13.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.* Cfr. anche quanto affermato nelle righe successive, a p. 14: «La scuola, attraverso la formazione in ambito filosofico, dovrebbe avere come scopo quello di fornire solide competenze in campi quali la logica, strumento del corretto ragionare formale; la pratica dell'argomentazione e della negoziazione razionale, strumenti del ragionamento collaborativo e informale; la probabilità, intesa come strumento del corretto ragionare in situazioni di incertezza».

delle modalità più efficaci per comunicare con loro mobilitandone le risorse e rendendoli protagonisti attivi dell'apprendimento sono a mio avviso il differenziale che rende valido l'intervento didattico in termini educativi e orientativi.²¹

Proporre insistentemente la filosofia quale 'metodologia delle scienze' pur ricordandone il valore storico-teoretico²² rischia non solo di creare ambiguità, ma soprattutto di operare scissioni all'interno di una realtà organica, di sovvertire l'ordine tra fini e mezzi, antepoendo questi ed emarginando quelli. Filosofare è esperienza comprensiva *sia* dell'assunzione delle questioni profonde inerenti ogni essere secondo interezza e universalità *sia* dell'approccio speculativo e argomentativo con cui tale assunzione si realizza: né si possono rendere autosufficienti tali 'dimensioni' l'una rispetto all'altra, né si può ampliare la seconda tanto da renderla esaustiva della filosofia stessa, né tantomeno si può concepire la prima funzionale all'altra. La sfida sta nel 'tenerele insieme' in una relazione virtuosa: e qui sta lo spazio creativo del docente di filosofia.

4. Competenze e pensiero critico

Un'interessante cartina tornasole della centralità e insieme sostenibilità di questi nuclei concettuali penso possa essere la riflessione sulle competenze, definita da *Orientamenti* occasione per riaffermare una «vocazione strutturale della filosofia», quella del «rapporto intimo con la vita, che ne costituisce da sempre una dimensione essenziale».²³ Condividere l'esigenza che i saperi, e tra questi specificamente la filosofia, attraversino la questione delle competenze non significa tuttavia non segnalare che quanto espresso nel presente documento MIUR richiede precisazioni e approfondimenti. Un passaggio su cui vorrei soffermarmi è quello in cui si dichiara indubbio che «la formazione mediante la filosofia intenzioni e rafforzi elementi cardinali ricompresi nelle *competenze chiave*. Il ruolo della cultura filosofica nella costruzione dell'identità personale è infatti molteplice e può essere adoperato in un percorso formativo con la dovuta guida da parte del docente e [...] data l'universalità degli atteggiamenti di razionalità e comprensione, tale processo può avvenire anche in assenza dello specifico insegnamento, poiché la curvatura filosofica della personalità può essere indipendente dalla preparazione dottrinale e sostanzarsi invece nell'esercizio attivo e ampio del pensiero».²⁴

Alcune osservazioni: certamente la filosofia *concorre* assieme alle altre discipline presenti nei curricula dell'istruzione superiore a promuovere l'acquisizione delle competenze di tipo trasversale definite dal Parlamento e Consiglio europeo nel 2006,²⁵ ma indubbiamente né si limita a ciò né in ciò assolve il proprio compito. Dire che per saper esercitare attivamente e in modo diversificato il pensiero non serve padroneggiare i contributi di idee che i filosofi hanno offerto nel corso della storia – così sembra voler significare l'espressione «preparazione dottrinale» – intanto riproduce la scissione tra idee elaborate e processi di elaborazione e giustificazione, ma soprattutto non tiene conto che per esser davvero competenti, nel senso non meramente funzionale ma ontologico-esistenziale, non basta sapere «come si costruisce una dimostrazione,

²¹ Cfr. per un approccio integrato a tali questioni S. De Pieri, *Psicologia dell'orientamento educativo e vocazionale. Fondamenti teorici e buone pratiche*, Franco Angeli, Milano 2015; D. Guglielmi, M. G. D'angelo (a cura di), *Prospettive per l'orientamento. Studi ed esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni*, Carocci, Roma 2011.

²² Cfr. *Orientamenti ...*, cit., p. 14 e 16. A p. 14 si dichiara superfluo precisare che non si intende «limitare il contributo formativo della filosofia e del suo studio al solo sviluppo di abilità logiche e retoriche né ridurre il ruolo della ricostruzione storica del pensiero filosofico, la specificità dello statuto epistemologico della filosofia o la complessità delle conoscenze e idee filosofiche»: trovo al contrario che tali puntualizzazioni non siano affatto superflue.

²³ Ivi, p. 15.

²⁴ Ivi, p. 16.

²⁵ Cfr. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)* (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> consultato 15 giugno 2017): le otto competenze dichiarate come imprescindibili per la realizzazione personale, l'inclusione, la cittadinanza attiva e l'occupazione sono la comunicazione nella madrelingua, la comunicazione nelle lingue straniere, la competenza matematica e le competenze di base in scienza e tecnologia, la competenza digitale, l'imparare a imparare, le competenze sociali e civiche, lo spirito d'iniziativa e imprenditorialità, la consapevolezza ed espressione culturale.

un'argomentazione, una difesa di una credenza»,²⁶ ma è necessario insieme possedere criteri ed elementi per comprendere *perché* abbia senso e valga la pena assumere una certa posizione rispetto a un'altra.²⁷

Ma si può compiere un passaggio ulteriore: sono persuasa che fare esperienza della filosofia mediante modalità di apprendimento attivo e partecipativo, guidando i giovani a entrare in dialogo con i filosofi, divenendo ricercatori di verità e protagonisti essi stessi di riflessione teoretica promuova l'apprendimento di competenze specificamente filosofiche – ossia che la filosofia richiede di sperimentare e ad un tempo consente di acquisire –: queste possono poi emergere ed essere poste in gioco in altri ambiti del sapere e nelle diverse dimensioni della vita. La sfida è quella di confrontarsi nel definire e descrivere tali competenze,²⁸ cercando e individuando rispetto agli interlocutori a cui si rivolgono i docenti, diversi per età, livelli d'istruzione, bisogni formativi, etc., forme di comunicazione adeguate a favorire il più possibile la mobilitazione delle risorse di cui ciascuno è in possesso. E davvero la prima risorsa è l'«incontro diretto» con i filosofi, perché le «competenze filosofiche possono essere tratte solo dalle conoscenze filosofiche».²⁹ Relazionarmi con studenti universitari privi di formazione filosofica mi conferma costantemente quanto sia difficile per loro acquisire competenze senza potersi orientare entro la storia del pensiero: sono loro stessi a desiderare e chiedere di conoscere quali problemi hanno aperto i vari autori e quale posizione hanno assunto rispetto ad essi, attestando che senza contenuti epistemici non è possibile apprendere competenze.

Alla luce di tali considerazioni è possibile e necessario problematizzare anche il riferimento a pensiero critico e dialogo quali fattori strategici del rinnovamento da realizzare:³⁰ le osservazioni appena proposte ricordano intanto che acquisire competenze di argomentazione e discussione³¹ si innesta in un percorso più ampio, che muove dal confronto con le questioni storicamente argomentate e discusse dai filosofi. Inoltre, ritengo valga la pena di sostare a riflettere sulla veridicità dell'equazione pensiero critico = *critical thinking*, a cui consegue l'altra *critical thinking* = filosofia, che *Orientamenti* sembra assumere. Condivido senz'altro con Caputo che ciò a cui il documento ministeriale allude «non coincide *tout court* con la filosofia» in quanto «la dimensione logico-argomentativa di fatto non assorbe nemmeno tutto lo spettro dell'espressione 'pensiero critico'», concetto per indicare il quale è inoltre indebito l'uso dell'espressione inglese, dato che «il *critical thinking* in filosofia non 'è' il pensiero critico (è solo una modalità del pensiero critico)».³²

Ritengo tuttavia che proprio in tali ambiguità o manchevolezze siano presenti un'istanza e una sfida che la filosofia è chiamata ad assumere, ossia problematizzare il concetto di critica e comprenderne più profondamente il significato, intanto a partire dalle accezioni con cui è stato declinato negli ultimi secoli dai filosofi moderni e contemporanei, per cogliere in che cosa consista davvero la forza teoretica del filosofare. A mio avviso, proprio l'esplorazione dei modi e delle forme con cui Bacon, Descartes, Locke, Kant, Nietzsche o Wittgenstein – per citare solo alcuni – hanno concepito la capacità critica può condurre a cogliere che tale istanza è altro dal

²⁶ *Orientamenti ...*, cit., p. 13.

²⁷ Con energia polemica Caputo suggerisce a questo proposito alcuni interrogativi che interpellano: chi insegna ai giovani «a porsi domande di senso? Chi gli insegna a mettere in discussione l'ovvio? Chi gli insegna a relativizzare il proprio punto di vista? Chi gli insegna la lentezza del pensare, il dubbio, il sospetto?»: A. Caputo, *Per una rilettura ragionata ...*, cit., p. 436.

²⁸ Questo resta un obiettivo della mia proposta di sette competenze filosofiche: saper problematizzare, porre in relazione, contestualizzare, argomentare, inferire, prendere posizione, progettare. Cfr. A. Modugno, *Filosofia e didattica*, cit., pp. 85-119.

²⁹ A. Caputo, *Per una rilettura ragionata ...*, cit., p. 443.

³⁰ Cfr. *Orientamenti ...*, cit., pp. 13-15.

³¹ A queste fa esplicito riferimento il documento quando, utilizzando non a caso termini inglesi, parla di *critical thinking* e *debate*: cfr. *ivi*, p. 14 e specificamente la nota 16.

³² A. Caputo, *Per una rilettura ragionata ...*, cit., p. 434. Osservazioni puntuali sulla non opportunità di considerare interscambiabili il lessico italiano e quello inglese sono offerte da R. Esposito nell'intervento *Filosofia e conoscenza* tenuto al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca lo scorso gennaio 2018 (Cfr. <http://www.teoretica.it/wp-content/uploads/2018/01/Esposito-Insegnamento-della-filosofia.pdf>, consultato il 22 gennaio 2018).

modello logico di impronta anglosassone³³ con cui dagli anni Sessanta del XX secolo si inizia a parlare di *critical thinking*: essa è costitutiva da sempre del filosofare e si può originariamente riconoscere nella tensione alla ricerca del principio metafisico presente in Platone. Sono persuasa che chi si occupa di filosofia – al di là delle differenti sensibilità e degli interessi specifici – possa riconoscerle questo nucleo essenziale: il desiderio e la tensione a ricostruire la totalità della realtà entro un principio unitario. Allora, ben prima di definire le regole dell'argomentazione e della confutazione, la filosofia deve riscoprire la propria 'tensione dialettica' come capacità di porre gli esseri in relazione al principio e tra loro: ciò è possibile solo se accetta di non concepirsi come un sapere anipotetico, ma si dispone a riconoscere l'esigenza di assumere un principio-criterio veritativo, di cui non dispone ma nel cui orizzonte si sviluppa, quale presupposto della propria teoresi. Pertanto, riflettere sul pensiero critico come nucleo costitutivo del filosofare significa a mio avviso non emarginare la questione della verità, la cui relazione con l'intelligenza umana è connotata di desiderio, domanda, ricerca e insieme di limite e parzialità.

Nelle abilità logiche, infatti, sta solamente una delle potenzialità formative della filosofia; proprio nel contesto della 'società della conoscenza', a cui fa riferimento *Orientamenti*, ben più urgente dell'acquistare strumenti, ritengo sia l'acquistare intelligenza del limite:³⁴ l'espressione profila la consapevolezza che il 'sapere come potere' nasconde un inganno, quello della presunzione del controllo sulla realtà, sugli altri, su se stessi. La filosofia con il suo incessante interrogare resta per i giovani, e per ogni persona in generale, un'opportunità di attraversare la dimensione etica dell'esistenza, di discutere il modello di umanità e società, di cultura e professione che gli uomini di oggi intendono lasciare in eredità a quelli di domani. Solo la filosofia, in quanto sapere dell'intero, consente di vedere ogni uomo come singolarità e nella sua totalità; per questo può raccogliere le sfide attuali³⁵ e farsene carico: credo che rinnovarne l'apprendimento significhi anche fare spazio a tali dimensioni.

5. A proposito del *Sillabo di filosofia per competenze*

L'allegato B agli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* è costituito dalla *Proposta di un sillabo di filosofia per competenze nella scuola secondaria superiore di II grado*. Essa si configura come ricaduta operativa delle linee guida espresse nel testo del documento: muove infatti da una ricognizione sulle *Indicazioni nazionali* del 2010³⁶ e prosegue sostanziandosi di una possibile ri-strutturazione della progettazione didattica³⁷ e della conseguente valutazione.³⁸

La scelta di proporre un «approccio sillabico alla progettazione didattica»³⁹ non è davvero motivata,⁴⁰ il che poco collima con lo specifico profilo della filosofia: d'altra parte trovo più opportuno entrare in dialogo con la proposta che c'è, piuttosto che immaginarne altre che avrebbero potuto esserci. Proprio le affermazioni iniziali relative al sillabo risultano dense di molte questioni, alcune delle quali già esplorate, per cui le riporto integralmente. «Presupposto essenziale per affrontare l'argomento del sillabo (o meglio, dell'approccio sillabico alla progettazione didattica), è quello di “disimparare” il modo sequenziale-cronologico della programmazione cur-

³³ Cfr. S. Toulmin, *The Uses of Argument*, Cambridge University Press 1958; R. Ennis, *A Concept of Critical Thinking*, "Harvard Educational Review", 32 (1962), 1; Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

³⁴ Cfr. M. F. Sciacca, *L'oscuramento dell'intelligenza*, Marzorati, Milano 1972³.

³⁵ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., pp. 55 e sgg.

³⁶ Cfr. *Allegato B a Orientamenti ...*, cit., pp. 1-5.

³⁷ Cfr. *ivi*, pp. 5-9.

³⁸ Cfr. *ivi*, pp. 10-11.

³⁹ *Ivi*, p. 5.

⁴⁰ Non mi sembra che nelle seguenti asserzioni siano indicate ragioni che giustifichino la scelta di proporre un sillabo piuttosto che un altro strumento: «Per organizzare rispetto a ogni indirizzo e per ogni percorso personalizzato un insieme di concetti, testi, temi e sequenze strutturate e per inscenare le pratiche e i processi di sollecitazione della didattica integrata, il sillabo per competenze può costituire il primo punto di elaborazione condivisa e reticolare tra i docenti nonché lo strumento per un confronto professionale produttivo», *Orientamenti ...*, cit., p. 20.

ricolare, per reimparare a dispiegare nuclei e contenuti disciplinari su un piano sinottico composto da elementi “orientativi” nella scoperta dell’apprendimento di un determinato campo/dominio di conoscenza. Il passaggio da una visione verticale a una orizzontale della pianificazione didattica comporta anche un’accezione delle discipline in termini di assi cartesiani, bussole, mappe». ⁴¹ Ciò che si evince da queste asserzioni è l’intenzione di sostituire l’insegnamento della storia della filosofia con quello di ‘nuclei e contenuti’: tali termini restano tuttavia piuttosto fluidi, per cui potrebbero indicare sia temi e questioni sia processi e strumenti. Infatti, poco oltre, chi scrive individua la possibilità di costruire un sillabo *content centered* oppure *skill centered*, quest’ultimo mutuato dai contesti formativi professionalizzanti. ⁴² Sotto traccia colgo un dibattito antico inerente la filosofia come sapere e come disciplina da insegnare, ossia quello intorno al rapporto tra storia e teoresi, alla impossibilità di prescindere dalla sua storia per ‘fare filosofia’ secondo alcuni, all’esigenza di emancipare la riflessione dalle posizioni di pensiero che si sono succedute storicamente secondo altri: implicitamente, ma sembra in modo netto, *Orientamenti* prende posizione in quest’ultimo senso. Come già sostenuto precedentemente, trovo limitate e limitanti scelte di tipo riduzionista e questa mi sembra di tal genere; non credo che si possa comprendere una questione teoretica e le tesi assunte riguardo ad essa senza cogliere il contesto storico in cui è emersa e in cui quelle sono state elaborate. Un sapere disancorato dalla storia – quindi senza tradizione – difficilmente può incidere nel presente e fecondare il futuro. La stessa alternativa tra centratura sui contenuti e centratura sulle competenze risulta – per le ragioni già discusse – poco fondata e sostenibile.

Ma c’è un’altra osservazione che mi sta a cuore: nelle varie tabelle proposte nell’*Allegato B* per comporre in un quadro sinottico la progettazione, solamente alcune tra quelle indicate possono a mio avviso dirsi effettivamente competenze filosofiche; inoltre, quelle così definite o non sembrano davvero coerenti con i compiti di realtà individuati come tipologia di verifica ⁴³ oppure appaiono piuttosto confuse con l’elenco delle abilità. ⁴⁴ L’impressione è che l’istanza di una progettazione di filosofia per competenze non sia supportata da uno studio approfondito e da una cognizione solida inerenti quali possano a buon diritto concepirsi come ‘competenze a matrice filosofica’. Il lessico utilizzato nella *tabella 1 – dimensioni/classi, OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento), competenze, abilità* ⁴⁵ – direttamente tratto dalle *Indicazioni nazionali*, è dato come acquisito e condiviso, benché forse non sia sempre così e questa avrebbe potuto essere un’occasione di rinnovato confronto e ri-definizione. Uno dei fattori che vedo meno funzionali è il porre come focus le ‘dimensioni/classi’ su cui convergerebbero le istanze di formazione di competenze suggerite dalle *Indicazioni*: ⁴⁶ tale valutazione è motivata da considerazioni sia di principio, ossia che sarebbe stato forse più fondato muovere dal *PECUP*, sia di ordine pratico: ritengo che inserire elementi e aspetti molto eterogenei di cui non è immediato o scontato l’ambito di appartenenza ⁴⁷ possa suscitare nel docente che progetta confusività e dispersione. Il fattore più rilevante mi sembra essere tuttavia il sostanziale mantenimento di una logica di progettazione per obiettivi, ⁴⁸ solo superficialmente centrata sull’apprendimento dello studente, in cui

⁴¹ *Allegato B*, cit., p. 5.

⁴² *Ibid.*

⁴³ Cfr. *ivi*, p. 9.

⁴⁴ Cfr. *ivi*, pp. 14-17.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ Cfr. *ivi*, p. 2.

⁴⁷ Ad esempio, nella prima colonna della tabella che presenta in sinossi un esempio di sillabo che si ispira alle Indicazioni nazionali, in cui sono indicate le ‘Dimensioni/classi’ si trovano tra gli altri i seguenti punti, evidentemente molto eterogenei tra loro: «promozione dell’apprendimento come ricerca organizzata: documentazione e classificazione, sperimentazione e progettazione»; «documentazione storiografica e biografica sulla cultura filosofica e sulla sua tradizione»; «pensiero critico, problem rising, posing e solving»; «radici filosofiche del legame sociale e dei valori a esso sottesi»; «metacognizione e autovalutazione nel percorso di apprendimento»: *ivi*, pp. 14-15.

⁴⁸ Per comprendere quale potrebbe essere un diverso paradigma di progettazione centrato sull’obiettivo della formazione dello studente competente, mi permetto di rinviare alle schede proposte nel 4 cap. del mio *Filosofia e didattica* (cit., pp. 114-119): la *ratio* che guida la progettazione è la relazione sinergica tra traguardi di apprendimento in termini di competenza, compito d’apprendimento in questi vengono posti in gioco e attestati, contenuti proposti e metodologie utilizzate. Spunti importanti sono stati tratti da D. Maccario, *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, SEI, Torino 2012.

non c'è una chiara distinzione-relazione tra competenze e abilità e la dimensione formativa è esaurita dal saper fare.⁴⁹ Nel quadro proposto resta vuota – perché da riempire in situazione da parte dei singoli docenti – l'ultima colonna della tabella, dedicata agli 'elementi culturali funzionali': l'espressione si rivela significativa del fatto che questioni e posizioni degli autori sono viste in termini strumentali agli altri aspetti che li precedono.

Un'ultima osservazione sulla *Tabella 4*, che propone un quadro di riferimento per livelli di apprendimento in filosofia sulla falsariga del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER):⁵⁰ lo spunto è certamente motivato dal traguardo atteso – definire livelli di competenza filosofica – e penso possa essere un valido oggetto di confronto da affiancare al *PECUC*, ben più adeguato delle 'dimensioni/classi' tratte dalle *Indicazioni nazionali*, proprio in quanto disegna dei profili concreti e centrati sulle persone degli studenti. A strumenti di tal genere va a mio avviso affiancato un modello di progettazione e valutazione didattica che, valorizzando le competenze, non le emancipi dalle conoscenze storico-teoretiche.

5. Mantenere aperto il confronto

Vorrei concludere le riflessioni offerte riprendendo l'invito esplicito degli estensori degli *Orientamenti* – «su questi temi attendiamo dai nostri colleghi sul territorio stimoli e osservazioni»⁵¹ – incoraggiando la condivisione di altri spunti di approfondimento tematico e in particolare di proposte operative, il cui fondamento teoretico sia solido e condivisibile.

Propongo a questo proposito di ampliare la rete di coloro che in vari ambiti e contesti svolgono ricerca e sono impegnati in progetti di sperimentazione innovativa sulla didattica della filosofia. È essenziale raccogliere lo stimolo che il documento ministeriale fornisce, partecipare al dialogo sulla questione dell'essenza della filosofia e del suo ruolo formativo, mettere in comune pratiche didattiche risultate efficaci e anche tentativi non andati a buon fine. Il mio lavoro didattico di questi ultimi anni si è avvalso degli errori e delle mancanze come opportunità di miglioramento e integrazione. Inoltre, l'impegno a trovare modalità di favorire negli studenti il coinvolgimento attivo e personale nel processo di apprendimento mi ha aiutato a riscoprire costantemente quanto sia essenziale all'uomo l'esigenza di filosofia e che sia questo desiderio profondo di ricerca e di verità il fine a cui rimanere fedele come docente.

⁴⁹ La *Tabella 1* elenca le seguenti competenze: «logiche (saper motivare un ragionamento), dialogiche (saper interagire con terzi con le forme appropriate al medium scritto, orale etc.), ermeneutiche (saper interpretare segni e testi), espositive (saper esporre), argomentative (saper argomentare), classificative (saper classificare), documentali (saper documentare), storiche (saper storicizzare), storiografiche (saper descrivere storicamente), didascaliche (saper raccontare, anche con guida del docente o del pari esperto), saper condurre un'attività di ricerca filologica e interculturale, in un contesto di lavoro guidato e/o tra pari; comprendere scenari complessi; saper identificare problemi e argomenti pertinenti; saper riconoscere e sfruttare elementi critici come risorsa per la soluzione di problemi; saper condurre un'attività di ricerca sui testi e sui fenomeni culturali da diverse tradizioni». Ad esse sono affiancate le abilità che operativamente ne consentono l'implementazione: *ivi*, pp. 14-17.

⁵⁰ *Ivi*, p. 20.

⁵¹ *Ivi*, p. 13.

**NOTE A MARGINE DEL DOCUMENTO
“ORIENTAMENTI PER L'APPRENDIMENTO DELLA FILOSOFIA
NELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA”**

a cura della sezione SFI di Ancona

I Soci della sezione SFI di Ancona, dopo attenta lettura del documento, ne rilevano i seguenti elementi di positività:

1. *l'apertura al confronto*: i suoi contenuti non hanno carattere prescrittivo ma sono offerti alla riflessione e al confronto critico. Ciò ha il merito di attivare un ripensamento su quanto la ricerca educativa e didattica ha prodotto in materia di insegnamento della filosofia negli ultimi decenni e di verificare, alla luce di quanto esperito in sede di *ricerca-azione*, quelle che il documento presenta come radice dell'innovazione;

2. *l'assunzione dell'ipotesi della filosofia come sapere per tutti*: è legittimo interpretare tale ipotesi come l'auspicio che l'attività filosofica sia estesa, non solo a tutti gli indirizzi ed i segmenti di scuola, ma, più in generale, a tutte le persone, nell'ambito dell'educazione formale ed informale;

3. *la varietà e molteplicità dei destinatari* cui il documento è rivolto. Questo aspetto risulta del tutto coerente con la visione della filosofia come saper per tutti, di cui al punto 2.

4. *la ricchezza dei temi trattati*: il tema della “filosofia insegnata” si intreccia con quello dello statuto epistemologico della filosofia e si arricchisce di altri temi legati alla realtà contemporanea cui si auspica la filosofia sappia dare un contributo interpretativo;

5. *la pluralità dei punti di vista*: si avverte, da parte degli estensori del documento, un grande sforzo congiunto per costruire una proposta unitaria dotata di fondamento e di concretezza.

Gli stessi elementi di positività, però, si offrono alle seguenti note critiche e ai seguenti interrogativi:

1. come gli estensori del documento intendono gestire il confronto e far tesoro di quanto da esso emerge? Il documento sarà rivisto? Integrato? Modificato? Oppure la riflessione avviata resterà solo un momento di ricchezza personale per coloro che l'avranno svolta?

2. *l'ipotesi della filosofia come sapere per tutti* – pienamente condivisibile perché inscritta nello statuto stesso della filosofia e nell'imprescindibile intreccio dei suoi problemi con quelli della vita di ciascuno – non è né nuovo, né innovativo, anzi sorprende che il documento non si avvalga minimamente degli esiti delle numerose esperienze svolte dalla Società filosofica italiana negli ultimi decenni a proposito di alfabetizzazione filosofica precoce (costruzione di esperienze filosofiche per la scuola primaria e secondaria di primo grado) e di insegnamento-apprendimento modulare della filosofia nei bienni della scuola secondaria di secondo grado. Una memoria delle esperienze e delle ricerche pregresse avrebbe reso l'auspicio “filosofia per tutti” meno ingenuo ed anche meno vago, perché lo avrebbe ancorato alla realtà d'aula e alle sue concrete difficoltà e, forse, avrebbe indotto a prefigurare, nella scuola, momenti di formazione per docenti che vogliano accogliere la sfida dell'insegnamento di base della filosofia e, oltre la scuola, ad indicare gli imprescindibili della filosofia e le modalità per evitare di ridurre la filosofia a mero opinionismo, assecondando la tendenza contemporanea anziché contrastarla;

3. nell'enunciare una molteplicità dei temi afferenti alla filosofia, il documento sembra sottovalutarne il fatto essa costruisce i suoi significati ed il suo valore attraverso il suo divenire storico. Quello filosofico è un sapere riflessivo che si avvale di un procedimento sistematico e coerente i cui costituenti, imprescindibili, sono la dimensione storica, linguistica, metodologica.

Non c'è il rischio che, la disattenzione verso questa sua complessità finisca per ridurre il *sapere* ed il *fare* filosofico ad una mera correttezza del ragionamento. La triste conseguenza sarebbe allora quella di trasformare la *filosofia per tutti* in un *ragionare tutti allo stesso modo*. Una corretta pratica filosofica è indubbiamente importante, soprattutto a livello di "filosofia insegnata". È una questione metodologica che, per altro riguarda tutti i saperi insegnati, tuttavia nessun sapere può essere ridotto alla sola questione dei traguardi dell'azione didattica. Quest'ultima non è fonte ma conseguenza ed interpretazione dello statuto epistemologico di ogni sapere. L'impressione che si ricava dalla lettura del documento è che il rapporto tra sapere esperto e sapere insegnato sia stato, invece, capovolto. A partire dall'emergenza educativa contemporanea di rendere i giovani competenti in qualcosa (soprattutto nella negoziazione razionale, nella correttezza argomentativa, nel dibattito), si ricostruisce l'identità della filosofia. Si tratta di un'operazione impropria ed anche pericolosa. Quella che ne discende, infatti, è un'identità impoverita che non include alcuni tra i contenuti irrinunciabili della filosofia, quali, ad esempio, il senso dell'essere ed anche dell'esistere, la riflessione sul come e sul che cosa della conoscenza, sulle condizioni della libertà, della giustizia e della felicità e che, soprattutto, non tiene conto della costitutiva capacità della filosofia di vivere nel terreno friabile dell'incertezza, della contrapposizione, della problematicità irrisolta, del dialogo che è relazione assai più complessa di quanto non sia il mero argomentare o il dibattere. L'impressione che se ne ricava, soprattutto dalla lettura dei cap. 2,3,4 – non del tutto coerenti tra loro – è che il *sapere* ed il *fare* filosofico siano ridotti ad una mera questione di metodo. Dunque, in ciò che il documento presenta come linee di rinnovamento, il lettore può scorgere, invece, i presupposti di un processo di impoverimento della filosofia, dei suoi contenuti, del suo potenziale formativo e del suo rapporto con il mondo. L'idea di fondo del documento è che ciò che serve alla società della conoscenza è un solido "capitale umano" (è legittimo considerare poco filosofica questa espressione) che abbia le competenze per farla crescere e prosperare. E l'orizzonte di senso? Disancorati dalla riflessione sul senso e sul fine del conoscere e del fare, anche il *pensiero critico* ed il *dialogo* perdono la loro forza e sono ridotti a questione di corretta condotta filosofica. Un'ultima nota a proposito della ricchezza dei temi trattati. Nel documento si parla anche di *alternanza scuola-lavoro*, ma non sono fornite indicazioni né sul come, né sul perché. La delusione a questo proposito è profonda, perché è proprio alla riflessione filosofica che si chiede di interrogarsi sulle forme di lavoro e sul peso che l'esperienza lavorativa ha o dovrebbe avere nella complessiva vicenda esistenziale umana, oltre che di esprimere ipotesi alternative rispetto all'esistente in materia di organizzazione del lavoro. Anche a questo proposito si osserva che i contenuti del Documento non hanno un adeguato rapporto con la realtà e con le concrete esperienze pregresse ed in corso, tanto che, rispetto ai report delle scuole e agli studi di caso, essi risultano generici ed anche un po' obsoleti. Soprattutto non dà contributi significativi alla riflessione su rapporto tra *otium* e *negotium* alla quale saldamente si lega la scelta antropologica sottesa ad ogni intervento didattico.

4. La risorsa della pluralità dei punti di vista, infine, mostra il suo lato critico: il testo mantiene la pluralità di anime, non sempre e non adeguatamente integrate tra loro. La conseguenza è che non risulta raggiunto l'intento di completezza e concretezza che pur ha mosso la redazione del documento.

La conclusione è che il documento, per essere un utile e concreto strumento di orientamento, debba essere rivisto nei suoi aspetti di criticità alla luce delle considerazioni emerse dal confronto con quanti sono interessati al futuro della filosofia nella scuola e nella vita.

L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA TRA RAZIONALITÀ SCIENTIFICA E PRATICA UNA DOMANDA INEVASATA DAGLI ORIENTAMENTI DEL MIUR

Fabio Zanin

Liceo ginnasio "G.B. Brocchi" – Bassano del Grappa (VI)

Abstract

According to the MIUR *Orientamenti*, philosophy is a key element with an improving role to play in the Italian school system, in order to develop the sense of active citizenship. Anyway, it turns always out that it is hard to define what concerns specifically the teaching of philosophy. Such a definition cannot be achieved, if the relationship between sciences and philosophy is not outlined and if it is not explained the reason why the teaching of philosophy is globally autonomous in ethics and politics. Once the answers to these two key issues are found, a program for the teaching of philosophy at secondary school will be built on solid and up-to-date grounds.

Keywords

Science, logic, mathematics, ethical issues, need for philosophy

1. Introduzione

Un paio di settimane dopo le elezioni legislative del 4 marzo 2018, Eugenio Scalfari ha pubblicato sul numero 13 di quest'anno de «L'Espresso», nella rubrica "Il vetro soffiato", un articolo dal titolo *Di Maio e Salvini spiegati da Platone*.¹ Nulla di strano in tutto ciò: riconosciamo che quanto Platone scrive nei suoi dialoghi della degenerazione di un regime democratico in un regime che tenderemmo a chiamare 'populista' ci parla con chiarezza di quanto accade oggi nelle nostre democrazie; pur essendo vissuto 2500 anni fa, Platone ci aiuta a comprendere i fenomeni politici come, e forse meglio, di qualunque altro analista politico.² La stessa cosa potrebbe valere per Aristotele, quando indaga ciò che determina la stabilità di una comunità politica e individua l'elemento decisivo nell'equilibrio delle sue componenti.³ Si potrebbe citare, infine, l'esempio della critica di Hegel al progetto kantiano della pace perpetua, per comprendere quanto sia complicato stabilire un'unione tra stati, ad esempio l'Unione Europea o l'Organizzazione delle Nazioni Unite, senza che si configuri come uno stato essa stessa, dotato di una sovranità che comporta un potere coattivo nei confronti di quegli "altri" stati che aderiscono al patto.⁴

Nulla del genere potrebbe accadere nell'ambito delle scienze sperimentali: non sarebbe immaginabile, infatti, pubblicare un articolo sulle «Scienze» nel quale si mostri come Aristotele possa aiutare a comprendere i concetti di 'spazio' e 'tempo' così come sono ridefiniti dalla relatività, ristretta e generale, e come si trasformano nelle equazioni della meccanica quantistica; nemmeno servirebbe a qualcosa mettere a confronto quanto Galeno suggeriva a proposito della cura di una determinata malattia, col modo in cui oggi si opera nel medesimo caso, per predisporre una cura; la teoria eliocentrica di Copernico, per terminare con gli esempi, può trovar posto, in un manuale di astronomia, al massimo nelle primissime pagine, come curiosità storica e per mostrare che l'impresa scientifica attraversa un tortuoso cammino prima di arrivare a delle conclusioni condivise dalla comunità scientifica. Eppure il diverso trattamento che riserviamo

¹ Scalfari 2018, pp. 108-109.

² Platone, *Repubblica*, VI, 493A-493D.

³ Aristotele, *Politica*, VII, 4-6.

⁴ Hegel 1987, pp. 265-266.

alle idee del passato concernenti l'etica e la politica, da un lato, e alle teorie e i metodi che oggi consideriamo strettamente scientifici, dall'altro, è di grande importanza per comprendere da quali argomenti debba essere costituito l'insegnamento della filosofia nella scuola superiore. La risposta a tale domanda risulta, peraltro, vitale per far fronte alle esigenze della società attuale, nella quale il predominio del sapere tecnico-scientifico ha messo a tacere quasi ogni sforzo di costruire, accanto ad una razionalità scientifica, anche una razionalità di genere diverso (che potremmo chiamare 'pratica', con riferimento alla "rinascita della filosofia pratica" degli anni '60-'70 del XX sec.).⁵

Di una tale distinzione non c'è traccia, tuttavia, negli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* del MIUR, un documento nel quale alla filosofia si assegna un ruolo centrale per lo sviluppo di un senso di cittadinanza attiva nell'ambito di una didattica che miri all'acquisizione di competenze e non semplicemente di conoscenze.⁶ Sui contenuti del suo insegnamento, di fatto, si continua a sorvolare, come se fossero scontati. La discussione in merito alla funzione e al valore dell'insegnamento della filosofia dà per questa ragione l'impressione di non fare alcun passo in avanti: essa continua ad avvolgersi su se stessa, si limita a mutare i termini coi quali ci si riferisce alle specificità dell'apprendimento della filosofia (sviluppo del pensiero critico, acquisizione della capacità di argomentare, incremento della creatività nell'individuazione di nuove soluzioni ai problemi proposti etc.), ma lascia inevasa la domanda "Che cosa insegna la filosofia?". Ad essa è necessario, però, dare una risposta, poiché in sua assenza non si può comprendere attraverso quale sapere dovrebbe essere possibile acquisire quelle competenze che ci si attendono dall'apprendimento della filosofia. Che tale sia il rapporto tra conoscenze e competenze (ossia, attraverso le conoscenze acquisiamo le competenze) emerge del resto dalla tabella dei livelli di apprendimento in filosofia contenuta al termine dell'allegato B degli stessi *Orientamenti*: quei livelli sono definiti o dalla capacità di utilizzare una terminologia specifica (che, quindi, presuppone una conoscenza del contesto nella quale quei termini sono usati, cioè le idee e le teorie filosofiche), o dal confronto tra le argomentazioni di filosofi, specialmente se riguardano problemi che possono coinvolgere ancora il presente (il che, di nuovo, presuppone che si conoscano le idee e le teorie filosofiche).⁷

Ad onor del vero, negli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia* si fa un cenno, molto importante ma non adeguatamente tematizzato, al ruolo che la filosofia dovrebbe rivestire per insegnare a pensare correttamente, comprendendo la distinzione tra una dimostrazione e un'argomentazione; in altre parole, si accenna al fatto che dell'insegnamento della filosofia fa parte la logica (si intende, del primo ordine) e la teoria dell'argomentazione.⁸ Al momento attuale i rudimenti della logica sono studiati nell'ambito della matematica, nel momento nel quale si incominciano ad introdurre elementi di teoria degli insiemi e si cerca di comprendere cosa sia una funzione. Questi accenni non bastano, però, per rispondere alla domanda posta all'inizio, e cioè perché possiamo considerare la tradizione del pensiero filosofico come pressoché interamente valida per rispondere a questioni di carattere etico e politico, e non a quelle di argomento strettamente scientifico, ma indicano comunque una strada attraverso la quale si può cominciare a gettare le basi per una risposta fondata. Se è certo, infatti, che la parola 'scienza' denota oggi discipline e ambiti del sapere diversi da quelli delineati da Platone e da Aristotele, essa mantiene intatto il senso generale di 'sapere dimostrato';⁹ di nuovo, nel corso del tempo quell'espressione si può riferire a diverse procedure dimostrative, ma è pur sempre necessario saper distinguere una dimostrazione da ciò che non lo è per definire cosa sia "scientifico".

⁵ Per un panorama complessivo della "riabilitazione della filosofia pratica", vd. Cortella 1987.

⁶ MIUR 2017, p. 6: «Le finalità formative dettate al sistema scolastico nazionale dall'attuale impulso normativo rappresentano l'ambito di riflessione affinché ciascun professionista dell'educazione si interroghi sull'apporto che può dare alla realizzazione di un apprendimento focalizzato sull'attivazione di capacità e abilità tali da promuovere la partecipazione democratica e l'autonomia lavorativa della persona».

⁷ MIUR 2017b, p. 20.

⁸ MIUR 2017, pp. 13-14.

⁹ Aristotele, *Etica Nicomachea*, VI, 3, 1139b 14-36.

2. Il rapporto della filosofia con le scienze sperimentali

Procederò nel tentativo di rispondere alla domanda posta tentando innanzitutto di proporre un'interpretazione, mi auguro la più convincente e storicamente fondata possibile, del rapporto tra la filosofia e quei saperi che attualmente consideriamo come scientifici.¹⁰ È innegabile che la filosofia ne sia stata per molti versi (ma non per tutti) la matrice e che il loro distacco abbia allontanato il sapere scientifico da quello pratico (etica e politica), producendo quella "sordità" morale della scienza nei confronti dei problemi morali e politici che, secondo Leo Strauss, è tra le cause dell'affermazione dei regimi totalitari, di quello nazista *in primis*.¹¹ La riflessione filosofica è chiamata direttamente in causa, anche e soprattutto nelle scuole, per colmare questo iato che non cessa di pesare nella cultura contemporanea, soprattutto nel funzionamento delle nostre democrazie. Tuttavia, un conto è lamentare che ciò che si considera "scienza" non ci permette di rispondere a domande relative alla prassi umana, un conto è comprendere perché tale iato continui a sussistere; se non si attuerà questa comprensione, non si riuscirà a passare dal lamento alla soluzione del problema e a predisporre un efficace insegnamento della filosofia che educi davvero alla cittadinanza attiva.

Come scrive Emanuele Severino, la filosofia nasce già adulta.¹² Il suo oggetto di indagine è il Tutto, del quale essa ricerca il senso, *l'ἀρχή*, l'origine intesa come ciò da cui ogni cosa che appartiene al Tutto proviene e dalla quale trae il suo senso, cioè la sua direzione e, in senso più ristretto, il suo fine, come peraltro riconosce anche Carnap nel *Superamento della metafisica mediante l'analisi logica del linguaggio*.¹³ In altre parole, la filosofia nasce dall'intuizione che tutte le cose non siano un insieme di sparse entità, ma che esse siano legate tra loro da legami inscindibili. È per questa ragione che Hegel afferma che il bisogno di filosofia si manifesta tutte le volte che il mondo (il nostro mondo innanzitutto, quello che abbiamo a portata di mano e che diamo per scontato) è attraversato da divisioni. Negli *Orientamenti* del MIUR si auspica addirittura che l'insegnamento della filosofia si estenda agli istituti tecnici e professionali,¹⁴ segno questo di un'esigenza di esercizio del pensiero critico, alla quale si deve però rispondere precisando quali siano i contenuti sui quali esercitarsi. La filosofia è, in qualche modo, la risposta all'esigenza di unità, che si concretizza nella formazione di concetti e di strutture di concetti coordinati tra loro e riferiti ad una realtà che, in una maniera o nell'altra, può essere distinta dal pensiero e nella quale il pensiero stesso agisce:

Quando la potenza dell'unificazione scompare dalla vita degli uomini e le opposizioni hanno perduto il loro rapporto vivente e la loro azione reciproca e guadagnano l'indipendenza, allora sorge il bisogno della filosofia. Come tale, questo bisogno è qualcosa di contingente, ma, sotto la scissione data, esso è il necessario tentativo di togliere l'opposizione della soggettività e dell'oggettività consolidate, di comprendere l'essere-divenire del mondo intellettuale e reale come un divenire e l'essere di questo mondo, in quanto prodotto, come un produrre. Nell'infinita attività del divenire e del produrre la ragione ha unificato ciò che era separato ed abbassato la scissione assoluta a scissione relativa, che è condizionata dall'originaria identità.¹⁵

La generalità e l'onnicomprensività dell'oggetto d'indagine della filosofia fanno di quest'ultima la matrice dei singoli saperi, in primo luogo di quelli che, a partire da Aristotele, verranno raggruppati sotto l'etichetta di "filosofia naturale". Tale espressione continuerà ad essere usata fino alla metà dell'800 per indicare, variamente, la fisica o la chimica, cioè generalmente quelle

¹⁰ Per una più ampia trattazione storica ed epistemologica del problema della separazione tra la filosofia e le scienze sperimentali, vd. Zanin 2011, pp. 7-22.

¹¹ Strauss 1977, p. 43-44.

¹² Severino 1990, p. 17: «La filosofia nasce grande. I primi passi della sua storia non sono cioè l'incerto preambolo a un più maturo sviluppo del pensiero, ma stabiliscono i tratti fondamentali del suo intero decorso storico».

¹³ Carnap 1969, pp. 510-512.

¹⁴ MIUR 2017, pp. 20-22.

¹⁵ Hegel 1990, p. 15.

discipline che hanno a che fare coi costituenti elementari della natura e con le leggi fondamentali del moto; ne abbiamo una testimonianza nel romanzo *Frankenstein* di Mary Shelley del 1816, nel quale Victor Frankenstein si rega ad Ingolstadt per studiare filosofia naturale sotto la guida del prof. M. Kempe, intendendo con quell'espressione principalmente la chimica.¹⁶ Grandi pensatori così diversi come Husserl e Popper hanno insistito, in epoca più recente, sul fatto che, dietro ogni teoria scientifica, c'è sempre una certa visione del mondo non sperimentalmente valutabile, ossia che c'è un'esigenza di senso.¹⁷ Perfino dietro il più spinto formalismo, infine, come quello della meccanica quantistica, c'è l'influenza di programmi filosofici: il fisico italiano Gian Carlo Ghirardi, per esempio, riconosce il debito che i padri della meccanica quantistica hanno nei confronti del programma di ricerca neoempirista.¹⁸ Quel programma era fondato su una ben precisa idea della relazione tra linguaggio e dati empirici, cioè quella dell'atomismo logico di Russell, Wittgenstein e Carnap. Husserl afferma a ragion veduta, dunque, che "le mere scienze di fatti creano meri uomini di fatto",¹⁹ ossia che un sapere scientifico che dimentichi l'esigenza tutta umana di senso che lo anima diventa un sapere sterile, che si riduce all'applicazione di metodi di calcolo sui dati raccolti per operare previsioni, e che rischia di ridurre anche chi opera quei calcoli ad oggetto del calcolo stesso e a non riconoscerlo come soggetto attivo dell'impresa scientifica.

Tuttavia, a mio parere, spesso non ci interroga a sufficienza sulle ragioni per le quali, ad un certo punto della storia dell'evoluzione del pensiero scientifico in generale, cioè del "sapere dimostrato", alcune discipline (l'astronomia e l'ottica, dapprima, la biologia e, infine, la chimica) si siano staccate dalla loro matrice e non si siano, poi, limitate a procedere indipendentemente da qualunque ricerca di senso, ma abbiano progressivamente avanzato critiche radicali alla possibilità stessa che la ricerca di senso possa approdare ad un qualche risultato sul piano conoscitivo. Dalla *Critica della ragion pura* di Kant al tranciante approccio di Dirac ai problemi della costituzione del reale ("si dà per assodata l'esistenza di un modo esterno: questa è tutta la metafisica di cui abbiamo bisogno"; "hanno significato reale solo le domande relative ai risultati degli esperimenti"), la storia dei rapporti tra le scienze sperimentali e la filosofia (intesa come teoria dell'essere in quanto essere, cioè ontologia, o metafisica, cioè scienza delle cause prime dell'essere) lo testimonia. Si è arrivati così alla situazione attuale dell'insegnamento della filosofia, nella quale i docenti di questa disciplina mettono giustamente in rilievo i presupposti nascosti delle teorie scientifiche, i quali sono di natura filosofica, cioè sono concetti o strutture di concetti non fondati sperimentalmente, ma non tengono conto degli innegabili risultati ottenuti dalle ricerche scientifiche sulla base di pubbliche procedure di ricerca, ripetibili in ogni angolo del pianeta. Si vedono così ritorcere contro, dai docenti delle discipline scientifiche, l'accusa di praticare un sapere vacuo, i cui contorni sono mal definiti, di parlare, da un lato, senza le adeguate competenze dei risultati delle ricerche scientifiche e, dall'altro, dei propri argomenti con un linguaggio criptico.

A mio avviso, i grandi filosofi contemporanei, che hanno praticato la filosofia come ricerca dell'ἀρχή, del senso del Tutto, non hanno tenuto conto che le discipline che oggi chiamiamo scientifiche sono il risultato di un'applicazione sistematica e, in alcuni ambiti, onnicomprensiva della matematica alle procedure di raccolta dei dati e di convalida delle ipotesi esplicative formulate di volta in volta. A fare la differenza, da un certo momento in poi, nella storia della scienza, è che certi ambiti del sapere sono sottoponibili, per intero o per buona parte, a procedure di calcolo per effettuare previsioni, mentre per altri ciò si rivela impossibile o molto arduo.²⁰

¹⁶ Shelley 1994, p. 44.

¹⁷ Husserl 1994, p. 16: «[Il naturalista] presuppone [...], nella misura in cui in genere teorizza, pone oggettivamente dei valori, ai quali deve attenersi ogni valutatore, e pone regole pratiche, in base alle quali ciascuno deve volere e agire. Il naturalista insegna, predica, moraleggia e riforma. Ma egli nega ciò che ogni predica, ogni istanza in quanto tale presuppone in base al proprio senso»; Popper 2009, p. 57.

¹⁸ Ghirardi 1997, pp. 114-115.

¹⁹ Husserl 1983, p. 36.

²⁰ Per la prima volta, in un manuale di filosofia per le scuole superiori, si è cominciato tuttavia a riconoscere che, accanto al modello platonico-aristotelico, un nuovo approccio alla natura si affaccia in età ellenistica, e viene lì definito

È per questa via che teorie astronomiche derivate integralmente da un approccio metafisico allo studio dei moti celesti e terrestri vengono completamente spazzate via dalle prove fornite da dati sperimentali dei quali si forniscono le precise misure e le conseguenze di quelle misure. Non mi riferisco solo alla teoria cosmologica aristotelica, ma anche a quella cartesiana, che è stata spazzata via dalla teoria newtoniana nel momento in cui si è accertato sperimentalmente che le comete non possono viaggiare sui bordi dei vortici planetari ipotizzati da Cartesio, ma passano attraverso il sistema solare e che, postulando una forza di attrazione gravitazionale che agisce tra masse in ragione inversa al quadrato della loro distanza, si può dedurre che le orbite dei pianeti sono ellittiche. È vero, dunque, che la filosofia è stata la matrice delle scienze sperimentali, ma è altrettanto vero che, da un certo momento in poi, l'applicazione sistematica della matematica allo studio dei fenomeni, in alcuni ambiti, produce delle smentite decisive a teorie fondate su basi ontologiche, tali da determinare non solo l'adozione di nuove teorie al posto di quelle antiche, ma da imporre la tesi per la quale si può rinunciare all'ontologia, o alla metafisica, nell'impresa scientifica, poiché il rimando ai principi ultimi dell'essere, non essendo sottoponibile ad un controllo sperimentale, è una pretesa che non potrà mai essere soddisfatta:

Sono convinto che le principali resistenze contro la nostra concezione dipendono dal fatto che non si presta attenzione alla differenza sussistente fra la falsità e la mancanza di senso di una proposizione. La proposizione: "Il discorso su un mondo esterno metafisico è privo di senso", non dice "Non esiste un mondo esterno metafisico", bensì qualcosa di radicalmente diverso. L'empirista non dice al metafisico "Le tue parole affermano il falso", bensì: "Le tue parole non affermano assolutamente nulla!" Non lo contraddice; gli dice soltanto: "Non ti capisco".²¹

La matematica appare un elemento decisivo del processo di separazione delle discipline scientifiche, della fisica in primo luogo, dalla loro matrice filosofica. Ma la matematica, non è essa stessa un prodotto della filosofia, non condivide con le scienze sperimentali la medesima matrice? Ritengo che non sia così: essa nasce in contesti storico-culturali non greci (Egitto, Babilonia),²² è inglobata all'interno di approcci filosofici non per le sue procedure operative, ma per il significato e il valore che, a livello conoscitivo e, successivamente, a livello ontologico, viene attribuito ai numeri e alle grandezze (i pitagorici, Platone e il *Timeo*); infine, essa trova la sua sistemazione, nelle procedure di indagine e nella certificazione dei risultati di tali procedure, in ambiti extra-filosofici. In Euclide è evidente l'influenza della teoria del sillogismo di Aristotele, ma quest'ultimo considera la matematica come una disciplina di entità astratte che non ci consente di conoscere, se non in ambiti molto ristretti, la natura,²³ mentre Euclide stesso la usa nello studio della natura per risolvere problemi di ottica, e successivamente Archimede la applica alle leve e al problema del galleggiamento dei corpi. Né Euclide, né Archimede propongono, alla maniera di Aristotele o di Platone, un programma di ricerca che legghi la matematica, la fisica e la metafisica. Sempre dalla soluzione di specifici problemi, come la caduta dei gravi e i moti di retrogradazione di alcuni pianeti, avverrà il distacco tra le scienze sperimentali e la filosofia, quando, sulla base di nuove ipotesi sulle leggi del moto, il trattamento matematico dei problemi posti consentirà di fornire risultati e previsioni in linea con le osservazioni sperimentali, che al contempo smentiscono consolidate visioni del mondo.

Ciò non toglie che la filosofia continui ad essere importante per la piena comprensione dei risultati ottenuti dalle discipline scientifiche sul piano della conoscenza del mondo; anzi, si potrebbe dire che la domanda di senso riemerge in tutta la sua forza proprio in virtù del radicale cambiamento della visione del mondo prodotto dallo sviluppo del pensiero scientifico: la relatività generale, la meccanica quantistica, la genetica e la teoria dell'evoluzione delle specie hanno

"fisica matematica". Si tratta del primo volume del manuale curato da Umberto Curi *Il coraggio di pensare*. In particolare, vd. Curi 2018, sez. 7, pp. 438-491, per la fisica matematica pp. 473-478.

²¹ Schlick 1969, p. 298.

²² Boyer 1980, pp. 10-51.

²³ Aristotele, *Fisica*, II, 2, 193b 23-25.

a tal punto ridimensionato il ruolo dell'uomo, non sempre peraltro in modo da accordarsi tra di loro in una sintesi complessiva, che la necessità di fare il punto sul cammino finora compiuto e sul posto che l'uomo occupa in una nuova immagine del mondo continuamente cangiante fa riemergere il bisogno di filosofia cui Hegel si riferisce nella prefazione della *Fenomenologia dello spirito*. Tale bisogno è evocato nei saggi divulgativi di maggior successo pubblicati negli ultimi anni dal fisico Carlo Rovelli, dalle *Sette brevi lezioni di fisica* all'*Ordine del tempo* passando per *La realtà non è come ci appare*, nei quali diventa sempre più consistente la parte dedicata alla riflessione filosofica prepotentemente suscitata dalla ridefinizione radicale dei concetti di "spazio" e "tempo" sui quali si costruisce l'intera esistenza umana.²⁴ Che un tale bisogno ci sia è testimoniato, infine, anche da programmi di ricerca come quelli del fisico e filosofo tedesco Meinard Kuhlmann, che tenta di definire con precisione cosa sia "reale", rinunciando ad un approccio che metta delle "cose" a fondamento del mondo (enti indivisibili o campi che siano) e li rimpiazza con stati come le relazioni, qualcosa di simile all'ontologia delineata nelle prime proposizioni del *Tractatus* di Wittgenstein.²⁵ Insomma, la soluzione al problema del senso delle cose si scorge al di là della descrizione fornita dalle scienze sperimentali, a partire da un approccio ontologico a ciò che la scienza ci fornisce come dato ritenuto inconfutabile:

Acquisire un quadro complessivo del mondo fisico richiede di mettere insieme fisica e filosofia. Le due discipline sono complementari. La metafisica fornisce vari modelli concorrenti per l'ontologia del mondo materiale, anche se al di là delle questioni di coerenza interna non può optare per una di esse. La fisica, dal canto suo, è priva di un trattamento coerente delle questioni fondamentali, come la definizione degli oggetti, il ruolo dell'individualità, lo status delle proprietà, la relazione tra cose e proprietà e il significato dello spazio e del tempo. L'unione delle due è importante in momenti in cui i fisici devono esaminare i fondamenti della loro disciplina. Fu il pensiero metafisico a guidare Isaac Newton e Albert Einstein, e oggi influenza molti scienziati che cercano di unificare la teoria quantistica dei campi con la teoria della gravità einsteiniana.²⁶

Risulta utile considerare quel che Quine propone come oggetto della filosofia: *the broad outlines of the whole system of the world*, laddove il "mondo" è inteso come l'insieme dei "fatti" (comunque concepiti) definiti dalle scienze sperimentali.²⁷ La sua definizione è improntata ad una buona dose di pragmatismo: le scienze sperimentali sono oggi il miglior strumento che abbiamo a disposizione non solo per descrivere il mondo in una maniera condivisa dalla comunità dei "sapienti", ma al contempo permette anche un efficace adattamento alla realtà, stante la capacità predittiva che esse forniscono. Il suggerimento di Quine è, dunque, quello di tenere l'immagine del mondo che le scienze sperimentali ci forniscono.²⁸ Si tratta di un'immagine che, da Galilei in poi, non è radicalmente mutata come nel passaggio dalla visione antica e medievale del mondo a quella moderna, ma è cambiata per ampliamenti successivi, in virtù dei quali le teorie precedenti sono state ridotte a casi-limite di quelle successive.

La nuova visione del mondo che è emersa dalla ricerca scientifica e i dubbi che essa ancora lascia irrisolti sollevano domande di senso alle quali le scienze sperimentali non possono rispondere, ma che non possono rimanere inevase, perché sono un'esigenza espressa dalla stessa intelligenza umana. Nella relazione con le discipline scientifiche, dunque, chi insegna filosofia dovrebbe mettersi alla scuola di chi pratica quelle discipline per apprendere, ripetendo quanto scrisse Galilei a Cristina di Lorena, "come vadia il cielo", e riflettere (o meglio, aiutare gli studenti a riflettere, in collaborazione con gli stessi docenti delle discipline scientifiche) sui limiti dei principi su cui si fondano quei saperi e sulle conseguenze che essi generano nel rapporto tra l'uomo e la natura, tra la ricerca scientifica e i suoi effetti, tra tale ricerca e le aspirazioni religiose etc. Si

²⁴ Vd., in particolare, Rovelli 2014, pp. 225-231, e Rovelli 2017, pp. 147-178.

²⁵ Kuhlmann 2013, p. 48-49; Wittgenstein 1995, p. 25.

²⁶ Kuhlmann 2013, p. 49.

²⁷ Magee 2001, pp. 14-15.

²⁸ Quine 1981, p. 72.

tratterebbe, in quest'ambito, di prospettare un ampliamento di un approccio puramente scientifico al mondo, mettendone in luce i possibili sviluppi, per esempio nel campo dell'estetica, dove la ricerca della bellezza si fonda su una qualche concezione matematica del mondo, che si proiettano così nel dominio dei valori, che non sono di pertinenza delle discipline scientifiche. Per fare tutto ciò, occorrerebbe che si facesse più stretta di quanto non sia ora la collaborazione tra i docenti delle discipline scientifiche e quelli di filosofia, prospettando una discussione sui contenuti dei propri insegnamenti, una condivisione di alcuni argomenti o di parti di essi e il ritorno di una programmazione di ore in compresenza.

3. L'autonomia della filosofia nell'ambito dell'etica e della politica

Le cose vanno diversamente nell'ambito dell'etica e della politica, dove si ha a che fare con le azioni umane deliberate, cioè con la prassi e non con la teoria, per usare una classica distinzione aristotelica.²⁹ Si tratta di un campo del sapere sotto il controllo quasi pieno dell'intelligenza umana, dove l'elaborazione di concetti che definiscano cosa sia la felicità, cosa sia il bene comune, cosa la giustizia, stabilisce il valore delle cose che realizzano questi obiettivi. La filosofia, come ricerca di senso e pura speculazione, padrona della realtà che definisce e non costretta ad adattarsi, come nelle discipline scientifiche, dove deve attendere che la natura risponda alle domande che pone, si esplica pienamente nell'etica e nella politica, alle quali potremmo aggiungere anche il diritto ed, entro certi limiti, l'economia e la sociologia, che pure cercano di modellarsi sul paradigma scientifico già a partire dalle ricerche di Marx e di Weber. Potremmo trascurare queste due ultime discipline, proprio perché in esse la presenza del modello matematico si è fatta via via più consistente, e concentrarci sull'etica, la politica e il diritto come ambiti dell'insegnamento filosofico; in essi, proprio perché la pura speculazione è libera di muoversi, appare uno spazio più ampio per l'uso di argomentazioni convincenti per stabilire, per esempio, che certe norme morali possono essere considerate tendenzialmente universali, oppure per mettere a confronto ideologie politiche differenti etc.

Risulta a questo punto più chiaro perché rileggere Platone o Aristotele per orientarsi nella discussione sull'attuale crisi della democrazia, o su come si possa realizzare la giustizia nella società globalizzata, sia non solo legittimo, ma anche utile: nell'etica e nella politica, che non si avvalgono di un metodo sperimentale di indagine per definire i loro oggetti e dove sono in gioco dei valori, non è avvenuta, e molto probabilmente non avverrà, una rivoluzione dei contenuti e dei metodi del sapere paragonabile a quella prodotta dalla rivoluzione scientifica, che faceva dire già nel 1611 a John Donne nell'*Anatomy of the World*, che l'intera immagine del mondo sulla quale si era retta l'immagine stessa che l'uomo aveva di sé è completamente ribaltata.³⁰ Non intendo dire, con ciò, che tra etica e politica, da un lato, e scienze sperimentali dall'altro non ci sia alcun legame; anzi, è fin troppo noto come i progressi del sapere in alcune discipline, come ad esempio la genetica o l'embriologia, pongano gravi problemi etici, ma tali problemi, quando vengono sollevati, non possono essere discussi solo con metodi e concetti mutuati dalle discipline scientifiche, perché riguardano questioni di valore, rispetto alle quali le discipline scientifiche sono "mute". Il riconoscimento dell'incapacità di parlare di questioni di valore da un punto di vista scientifico è del resto già nota a Hume, che considera un errore del ragionamento quello compiuto da chi pretende di scambiare affermazioni riguardanti degli obblighi o dei valori con proposizioni concernenti dati osservativi;³¹ per evitare questo errore, che sarà chiamato "fallacia naturalistica", G.E. Moore cercherà di fondare la morale sull'intuizione dell'idea di

²⁹ Aristotele, *Metafisica*, VI, 1, 1025b 21-24; Id., *Etica Nicomachea*, I, 3, 1094b 11-28.

³⁰ Donne 2007, vv. 205-212, pp. 1022-1025: «*And new philosophy calls all in doubt/The element of fire is quite put out;/The sun is lost, and th'earth, and no man's wit/Can well direct him where to look for it./And freely men confess that this world's spent,/When in the planets and the firmament/They seek so many new; they see that this/Is crumbled out again to his atomies.* (E nuova filosofia mette tutto in dubbio,/l'elemento del fuoco è completamente spento,/il sole perduto e la terra, e nessuna intelligenza umana/può indicare dove cercarlo./E liberamente l'uomo confessa che questo mondo è morto,/quando nei pianeti e nel firmamento/cerca così numerose notizie; poi vede che questo/si sbriciola nei suoi atomi)».

³¹ Hume 1982, II, pp. 496-497.

“bene”.³² Tale riconoscimento è esplicito, come si è più sopra accennato, nel pensiero di Leo Strauss, che individua nella “sordità morale” il tratto caratterizzante le discipline scientifiche le quali, assurgendo al rango di unico modello di sapere, riducono le discussioni in ambito morale e politico ad un cumulo di opinioni tra le quali non è possibile scegliere la migliore ma solo, al limite, quella che piace di più o quella che si impone con più forza.³³

Si può comunque azzardare una spiegazione “semi-scientifica” del perché l’etica e la politica siano ambiti del sapere eminentemente filosofici, cioè puramente speculativi, nei quali le ipotesi sono fondate su argomentazioni convincenti e non su dimostrazioni vere e proprie, nei quali non si può parlare di un progresso delle conoscenze, ma semmai di una definizione sempre più precisa dei concetti utilizzati. Da un punto di vista evolutivo, il tempo trascorso dall’epoca di Platone ad oggi è una minuscola frazione della storia stessa della specie *Homo sapiens*, corrispondente all’1,25% di quel tempo (circa 18’ nell’arco di una giornata, per fare un paragone più calzante). Di fronte a questo dato, si può ragionevolmente pensare che il comportamento dell’uomo, le motivazioni che lo guidano nelle sue scelte non siano fundamentalmente cambiati in 2500 anni;³⁴ a cambiare sono stati semmai, in modo prepotente da un secolo e mezzo a questa parte, i mezzi coi quali l’uomo realizza le sue scelte sulla base dei valori ai quali si ispira. Che la rivoluzione tecnologica dell’epoca moderna, della quale la rivoluzione digitale dei nostri tempi è il capitolo del presente, preluda ad un’evoluzione dell’uomo che ne cambi radicalmente la natura, appare improbabile e comunque ancora di là da venire, ma non cessa di sollevare domande etiche e politiche, anzi, le rende addirittura più pressanti, data la forza che pone nelle mani dell’uomo.

4. Una proposta (riveduta e corretta) per l’insegnamento della filosofia

Riprendo, a questo punto, l’ipotesi di ridefinizione dei programmi dell’insegnamento della filosofia avanzata sul numero 25 di *Comunicazione filosofica*, depurandola degli eccessi delle critiche all’atteggiamento da tuttologi che è quasi imposto ai docenti di filosofia e inserendola all’interno di un più meditato (almeno spero che venga percepito come tale) quadro critico del ruolo della filosofia oggi, in particolare nella sua relazione con le discipline scientifiche.³⁵ Rimango dell’idea, sulla scorta peraltro di quanto è contenuto negli *Orientamenti* del MIUR, che nell’insegnamento della filosofia debba rientrare l’insegnamento della logica del primo ordine, una disciplina indispensabile per conoscere le procedure astratte di un corretto ragionamento e per rendere familiare agli studenti il linguaggio formale. Si tratterebbe di un utile esercizio per affrontare lo studio della matematica e per stabilire immediatamente, fin dalle sue basi, un legame tra la filosofia e le discipline scientifiche. Si toccherebbero, al termine dello studio della logica, i problemi di coerenza e completezza di un sistema formale, che potrebbero mettere in luce, già a partire dalla logica, come essi siano eminentemente filosofici. Prendiamo, ad esempio, le conseguenze dei teoremi dell’incompletezza di Gödel: esse sono lette, da quest’ultimo, in modo tale da vedere le possibilità di soluzione dei problemi di coerenza come legate alla scoperta di nuovi sistemi numerici che la mente non riesce attualmente a cogliere,³⁶ mentre Wittgenstein considera la matematica come un gioco, nel quale i problemi di coerenza non cessano mai di sorgere, poiché le regole della prassi di calcolo toccheranno sempre, prima o poi, dei limiti nella loro applicazione. L’opposizione tra Gödel e Wittgenstein rivela un contrasto, tutto filosofico, tra una concezione platonica della natura dei numeri e una empirica, che si avvicina molto al programma intuizionista della fondazione della matematica:

³² Moore 1964, p. 51: «“Buono” è una nozione semplice, proprio come è una nozione semplice “giallo”; [...] come non c’è alcun mezzo di spiegare a qualcuno che non lo sappia che cosa sia il giallo, così non c’è modo di spiegargli che cosa sia buono».

³³ Vd. n. 11 *supra*.

³⁴ Tomasello 2016, pp. 194-208.

³⁵ Vd. in particolare Zanin 2010, pp. 7-8.

³⁶ Gödel distingue, infatti, una matematica “oggettiva”, cioè la totalità delle verità aritmetiche, da una matematica “soggettiva”, cioè l’insieme delle verità matematiche dimostrabili, si veda Gödel 1995, p. 309.

Se ora in aritmetica si trovasse effettivamente una contraddizione — questo proverebbe soltanto che un'aritmetica con una *tale* contraddizione può rendere ottimi servizi. E sarà meglio, per noi, modificare il concetto della sicurezza necessaria, piuttosto di dire che per parlar propriamente non si sarebbe ancora trattato di aritmetica autentica. “Ma questa non è certo la sicurezza ideale!” — Ideale, per quali scopi? Le regole dell'inferenza logica sono regole del *giuoco linguistico*.³⁷

Propongo di svolgere lo studio della logica nella prima parte del primo anno del corso di filosofia, in modo da impratichire gli studenti nell'applicazione di procedure dimostrative rigorose e nel riconoscimento delle basi dei problemi fondazionali. Ad esso si dovrebbe accompagnare, nella seconda parte dell'anno, quello della teoria dell'argomentazione, che, recuperando la distinzione antica tra *epistème* e *dòxa*, dovrebbe consentire di far comprendere quale sia la differenza tra una dimostrazione e un discorso persuasivo, e su cosa si basi, sul piano formale, la distinzione tra discipline strettamente scientifiche (la matematica *in primis*) e discipline come l'etica e la politica, che si muovono nell'ambito delle *dòxai*. Esistono manuali di logica elementare utilizzati in corsi universitari che potrebbero essere trasferiti alle scuole superiori.³⁸ corredati di esercizi, possono fornire un quadro ampio della logica, molto più ampio di quelle poche note, ben presto dimenticate, che di solito vengono fornite nel corso di matematica. Per quanto concerne la teoria dell'argomentazione, si potrebbe direttamente utilizzare il classico di Perelman ed Olbrechts-Tyteca *Teoria dell'argomentazione* che, com'è noto, traendo ispirazione dai lavori di Frege, tenta di espandere il procedimento logico ai giudizi di valore e di aprire così la strada alla formalizzazione del discorso etico.³⁹

Il secondo anno del corso di filosofia potrebbe essere interamente dedicato all'analisi di problemi etici e politici. Il programma potrebbe essere diviso in due parti, la prima dedicata all'etica e incentrata sulla definizione di “bene” e, conseguentemente, ai temi della felicità, del rapporto tra intenzionalità e conseguenze di un'azione etc., la seconda, invece, alla politica e incentrata sul problema del rapporto tra individuo e comunità. Questa seconda parte si fonderebbe così sulla prima, dal momento che lo stesso studio della definizione di “bene” e delle motivazioni all'azione deve necessariamente passare dal piano individuale al piano universale dell'azione, dall'idea di un bene legato alla felicità individuale a quello legato all'armonizzazione dei diversi fini sulla base di regole di cooperazione.⁴⁰ Il percorso dedicato al concetto di “bene” e quello riguardante il rapporto tra individuo e comunità potrebbero snodarsi, il primo da Platone fino agli sviluppi dell'etica da un punto di vista analitico (da Moore ad Hare, ad esempio), il secondo da Platone ad Habermas, mostrando come progressivamente diventi centrale, nella riflessione filosofica, il tema dei mezzi di comunicazione attraverso i quali si giunge a definire le regole di convivenza. In proposito si potrebbe già accennare, anticipando tematiche del quinto anno, all'eliminazione del discorso etico dall'ambito della conoscenza operato dal programma neopositivista (consustanziale, per così dire, alla concezione di un unico modello di razionalità, quello scientifico)⁴¹ e alle reazioni ad esso, un tema che riguarda strettamente il rapporto tra le scienze sperimentali e l'etica.

³⁷ Wittgenstein 1988, V, § 18, p. 238.

³⁸ Per fare un paio di esempi di testi corredati da schede di approfondimento e un numero consistente di esercizi: M. Mondadori-M. D'Agostino, *Logica*, Bruno Mondadori, Milano 1997; D. Palladino, *Corso di logica. Introduzione al calcolo dei predicati*, Carocci, Roma 2009.

³⁹ Perelman-Olbrechts-Tyteca 2001.

⁴⁰ Aristotele, *Etica Nicomachea*, I, 2, 1094a 19-1094b 11.

⁴¹ Ayer 1961, p. 139: «Ora comprendiamo perché è impossibile trovare un criterio che determini la validità dei giudizi etici. Non è perché essi abbiano una validità “assoluta” misteriosamente indipendente dall'esperienza comune, ma piuttosto perché di validità obiettiva, quale si voglia non ne hanno nessuna. Se l'enunciato non afferma nulla, ovviamente non ha senso chiedere se ciò che afferma è vero o falso. E abbiamo visto che gli enunciati esprimono puri e semplici giudizi morali non dicono nulla. Sono mere espressioni di sentimento e come tali non cadono sotto la categoria del vero e del falso. Sono inverificabili per la stessa ragione che rende inverificabile un grido di dolore o una parola di comando – cioè perché non esprimono autentiche proposizioni».

Si arriverebbe così al quinto anno, dove al centro dello studio della filosofia si dovrebbe porre il rapporto tra la ricerca di senso tipica dell'ontologia, o se si preferisce, della metafisica, e le scienze sperimentali. Un tale approccio presuppone una stretta collaborazione coi docenti delle discipline scientifiche (fisica e scienze naturali), per mettere in rilievo il modo in cui, progressivamente, la nozione di 'scienza' sia stata riservata a dei saperi che rinunciano a qualunque fondazione metafisica e che si impongono il compito di descrivere i fenomeni, stabilire tra loro correlazioni e ipotizzare leggi di natura che ne regolino lo svolgimento, espungendo i problemi ontologici dalla ricerca scientifica. Per l'età contemporanea si potrebbe mettere in rilievo cosa ciò comporti per la concezione dell'uomo e del suo ruolo nel cosmo, per i rapporti tra gli uomini e tra l'uomo e la natura, soprattutto in considerazione dello stretto legame tra scienza e tecnica. A questo punto si potrebbero trattare tematiche etiche che sorgono al limite della ricerca scientifica, in particolare quelle legate al campo della bioetica; trattando queste questioni si potrebbe mostrare come la rinuncia ad una fondazione ontologica della ricerca scientifica renda impossibile cercare soluzioni a problemi eticamente sensibili nell'ambito delle discipline scientifiche, poiché le posizioni sono ridotte ad un cumulo di opinioni tra le quali non si può scegliere, se non esiste altra forma di razionalità che quella scientifica.⁴² Infine, la collaborazione con le discipline scientifiche, in particolare con la fisica, si potrebbe spingere fino, al termine del corso di studi, alla ridefinizione dei concetti di "spazio" e "tempo" e, quindi, delle categorie stesse con le quali l'uomo costruisce il suo stare al mondo e coglie il senso della sua esistenza in rapporto al mondo.

5. Conclusioni

Il programma di studio della filosofia qui proposto, che precisa e amplia quanto da me già suggerito alcuni anni fa, è volto a farne una disciplina che dia agli studenti un rigoroso metodo di discussione e risoluzione di problemi teorici di varia natura, un ampio ventaglio di problemi di senso, nel campo etico e politico, rispetto ai quali gli studenti dovrebbero essere stimolati a discutere e trovare soluzioni sulla base di procedure dimostrative e argomentative studiate il primo anno, di sviluppare alla fine del percorso le competenze sociali e civiche richieste dai quadri di riferimento dell'educazione europea, di comprendere, infine, che ciò che non è sotto il controllo dell'uomo, e che genericamente possiamo identificare con quella che nella filosofia antica era indicata come *physis*, è oggi appannaggio delle scienze sperimentali, la cui mole di prove a favore delle teorie vigenti è talmente ampia da non poter essere trascurata.⁴³ Nella relazione con le scienze sperimentali, compito del docente di filosofia dovrebbe essere intervenire quando in gioco ci sono i problemi fondazionali, per cogliere i quali si deve tuttavia far aiutare dai docenti delle discipline scientifiche nella comprensione dei contenuti delle teorie. Nell'ambito del *taxis*, l'ordine che, invece, con riferimento alla sofistica, l'uomo impone alla realtà, si apre un campo che è pressoché esclusivo appannaggio della filosofia, la quale incontra di nuovo le discipline scientifiche quando lo sviluppo del pensiero scientifico permette forme di controllo del mondo, e dell'uomo che vi abita, che risolvono domande di senso e pongono problemi di convivenza tra gli uomini.

Bibliografia

- Aristotele, *Etica Nicomachea*, I, 2-3, 1094a 19-1094b 28; VI, 3, 1139b 14-36.
- Aristotele, *Fisica*, II, 2, 193b 23-25.

⁴² Si potrebbe mostrare quanto sia doveroso il recupero di una fondazione ontologica della discussione dei problemi oggi detti "eticamente sensibili", anche tornando molto indietro nel tempo. Fabrizio Amerini, nel suo saggio *Tommaso d'Aquino: origine e fine della vita umana* (ETS, Pisa 2009) ha mostrato quanto sia utile l'approccio dell'Aquiniano allo studio sull'origine della personalità individuale, che egli individua nell'emergere della funzione intellettuale dell'anima.

⁴³ Lewis 1998, p. 218 (trad. di M. Plebani, in Plebani 2011, p. 47): «Avrete la faccia tosta di dirgli [in questo caso: al matematico *n.d.a.*] di seguire gli argomenti filosofici dovunque conducano? Se mettono in discussione le vostre credenziali, vi vanterete delle grandi scoperte filosofiche: che il movimento è impossibile, che un essere, tale che non è possibile concepirne uno maggiore, non si può pensare che non esista, che non si può pensare che qualcosa esista al di fuori del pensiero, [...] e avanti così, fino alla nausea? Io non di certo!».

- Aristotele, *Metafisica*, VI, 1, 1025b 21-24.
- Aristotele, *Politica*, VII, 4-6.
- Ayer 1961: Alfred Jules Ayer, *Linguaggio, verità e logica*, trad. it. di G.A. De Toni, Feltrinelli, Milano 1961, p. 139.
- Boyer 1980: Carl Benjamin Boyer, *Storia della matematica*, trad. it. di A. Carugo, A. Mondadori, Milano 1980, pp. 10-51.
- Carnap 1969: Rudolf Carnap, *Il superamento della metafisica mediante l'analisi logica del linguaggio*, in Alberto Pasquinelli (a c. di), *Il neoempirismo*, UTET, Torino 1969, pp. 510-512.
- Cortella 1987: Lucio Cortella, *Aristotele e la razionalità della prassi. Un'analisi del dibattito sulla filosofia pratica aristotelica in Germania*, Jouvence, Roma 1987.
- Curi 2018: Umberto Curi (a c. di), *Il coraggio di pensare. Dagli arcaici al Medioevo*, Loescher, Torino 2018, pp. 438-491.
- Donne 2007: John Donne, *Poesie*, a c. di A. Serpieri-S. Bigliuzzi, BUR, Milano 2007, pp. 1022-1025.
- Ghirardi 1997: Gian Carlo Ghirardi, *Un'occhiata alle carte di Dio. Gli interrogativi che la scienza moderna pone all'uomo*, Il Saggiatore, Milano 1997, pp. 114-115.
- Gödel 1995: Kurt Gödel, *Collected Works III. Unpublished Essays and Lectures*, ed. by S. Feferman et al., Oxford University Press, Oxford-New York 1995, p. 309.
- Hegel 1987: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, trad. it. di G. Marini, Laterza, Roma-Bari 1987, pp. 265-266.
- Hegel 1990: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Primi scritti critici*, a c. di R. Bodei, Mursia, Milano 1990, p. 15.
- Hume 1982: David Hume, *Trattato sulla natura umana*, 2 voll., Laterza, Roma-Bari 1982, vol. II, trad. it. di E. Lecaldano-E. Mistretta, pp. 496-497.
- Husserl 1983: Edmund Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, a c. di E. Filippini, Il Saggiatore, Milano 1983, p. 36.
- Husserl 1994: Edmund Husserl, *La filosofia come scienza rigorosa*, trad. it. di C. Sinigaglia, Laterza, Roma-Bari 1994, p. 16.
- Kuhlmann 2013: Meinard Kuhlmann, *Che cosa è reale?*, «Le Scienze», 542 (ottobre 2013), pp. 48-49.
- Lewis 1998: David Kellogg Lewis, *Papers in Philosophical Logic*, Cambridge University Press, Cambridge 1998, p. 218.
- Magee 2001: Bryan Magee, *The Ideas of Quine: Dialogue with W.V. Quine*, in Dagfinn Føllesdal (ed. by), *Philosophy of Quine: General, Reviews, and Analytic/Synthetic*, Garland Publishing, New York 2001, pp. 14-15.
- MIUR 2017: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, p. 6, pp. 13-14.
- MIUR 2017b: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza. Allegato B*, p. 20.
- Moore 1964: G.E. Moore, *Principia ethica*, trad. it. di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1964, p. 51.
- Perelman-Olbrechts-Tyteca 2001: Chaïm Perelman–Lucie Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, trad. it. di C. Schik-M. Mayer, Einaudi, Torino 2001.
- Platone, *Repubblica*, VI, 493A-493D.
- Plebani 2011: Matteo Plebani, *Introduzione alla filosofia della matematica*, Carocci, Roma 2011, p. 47.

- Popper 2009: Karl Raimund Popper, *Poscritto alla Logica della scoperta scientifica. Il realismo e lo scopo della scienza*, a c. di M. Benzi-S. Mancini, Il Saggiatore, Milano 2009, p. 57.
- Quine 1981: Willard van Orman Quine, *Theories and Things*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1981, p. 72.
- Rovelli 2014: Carlo Rovelli, *La realtà non è come ci appare. La struttura elementare delle cose*, Raffaello Cortina, Milano 2014, pp. 225-231.
- Rovelli 2017: Carlo Rovelli, *L'ordine del tempo*, Adelphi, Milano, pp. 147-178.
- Scalfari 2018: Eugenio Scalfari, *Di Maio e Salvini spiegati da Platone*, «L'Espresso», 13, anno LXIV (25/3/2018), pp. 108-109.
- Schlick 1969: Moritz Schlick, *Positivismo e realismo*, in Alberto Pasquinelli (a c. di), *Il neoempirismo*, UTET, Torino 1969, p. 298.
- Severino 1990: Emanuele Severino, *La filosofia antica. I grandi temi del pensiero greco dai presocratici a Plotino*, Rizzoli, Milano 1990, p. 17.
- Shelley 1994: Mary Shelley, *Frankenstein or, the Modern Prometheus*, Penguin Books, London 1994, p. 44.
- Strauss 1977: Leo Strauss, *Che cos'è la filosofia politica?*, ed. it. a c. di P.F. Taboni, Argalia, Urbino 1977, p. 43-44.
- Tomasello 2016: Michael Tomasello, *Storia naturale della morale umana*, trad. it. di S. Parmigiani, Raffaello Cortina, Milano 2016, pp. 194-208.
- Wittgenstein 1988: Ludwig Wittgenstein, *Osservazioni sopra i fondamenti della matematica*, trad. it. di M. Trinchero, p. 238.
- Wittgenstein 1995: Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, a c. di A.G. Conte, Einaudi, Torino 1995, p. 25.
- Zanin 2010: Fabio Zanin, *Di tutto un po': quel che insegna la filosofia in Italia. Provo-
cazioni per un'indispensabile revisione*, «Comunicazione filosofica», 25 (ottobre 2010), pp. 7-8.
- Zanin 2011: F. Zanin, *La scomparsa della filosofia naturale. Alle origini della fisica ma-
tematica*, CLEUP, Padova, 2011, pp. 7-22.

**DUE SISTEMI LOGICI A CONFRONTO.
EUCLIDE E HEGEL, BASANDOSI SU LOGICHE OPPOSTE, COSTRUISCONO OGNUNO UN
SISTEMA DI PENSIERO A SUO MODO COERENTE**

Lando Carruccio

Premessa

Il presente saggio può costituire la traccia di 2 o 3 lezioni di filosofia a liceali dell'ultim'anno di scuola, che abbiano già trattato la filosofia di Hegel in generale, e cui sia stato fatto un veloce richiamo ad Euclide, trattato in terza liceo. È un approfondimento di concetti fondamentali nella storia del pensiero, e insieme una riflessione critica su temi attuali di epistemologia. Ritengo in generale che solo dall'approfondimento e dal confronto di modelli diversi possa nascere nei ragazzi un ben fondato spirito critico.

Si può p. es. nella prima lezione (di un'ora o due) iniziare con un cenno alla questione trattata nell'introduzione storica (che segue qua sotto). Passar poi si può alla lettura e commento del brano citato con la nota (5) («La gemma scompare....»), da cui trarre la modalità dialettica dei concetti di sviluppo, contraddizione, verità. Si fanno seguire, con altri esempi, i concetti hegeliani di mediazione, (non) identità, scopo e attuazione, "dimostrazione". Nella seconda lezione (pure di un'ora o due) si analizzi la dimostrazione di un qualsiasi teorema di geometria elementare; si constati come in esso si usano i principi d'identità, non contraddizione, terzo escluso, le proprietà simmetrica e transitiva dell'uguaglianza; e si veda il procedimento lineare della dimostrazione. Infine in una terza lezione (d'un'ora?) si confrontino e si discutano coi ragazzi i due sistemi coi possibili rispettivi campi d'applicazione.

Introduzione. Dall'Ottocento difficili rapporti fra filosofia e scienza

Il rapporto fra filosofia e scienza è stato generalmente buono, talvolta ottimo, nei principali esponenti del pensiero antico e moderno fino a Kant. Si pensi a Platone, la cui dottrina delle idee voleva fornire modelli perfetti come fondamento sicuro alle scienze (in particolare alla matematica); ad Aristotele, scienziato egli stesso ancor prima che metafisico...; Cartesio e Leibniz furono geniali matematici, Spinoza era ispirato dalla catena di ragionamenti della geometria, Kant fu brillante astronomo e fisico prima che filosofo e per lui la filosofia doveva dar fondamento alla scienza.

Una frattura tra *Geisteswissenschaften* e *Naturwissenschaften* che durò fino alla II metà del Novecento, iniziò con l'idealismo tedesco, in particolare con Hegel. Egli da intelligente conoscitore della fisica newtoniana fu un acuto critico di suoi limiti: la forza di gravità concepita come azione a distanza, la non verificabilità del principio d'inerzia, l'illusione di non servirsi di presupposti a priori – su tali critiche concorderebbe un fisico moderno – o la rinuncia a definire l'essenza degli enti fisici – limitazione per Hegel inaccettabile. Ma sciaguratamente (forse non per caso) sviluppò con la sua filosofia della natura (la fisica) la parte più caduca del suo sistema, respinta per lo più dai fisici dell'epoca e posteriori. Fra fisici e filosofi idealisti seguirono per decenni scambi di anatemi.

D'altra parte filosofi scienziati come i positivisti dell'800 restrinsero la filosofia alla discussione sulle singole scienze empiriche; e neoempiristi del '900 giunsero a dichiarare insensati (*sinnlos*) non solo i più tipici problemi filosofici, ma pure tutto quel che non si può ridurre o a formule matematiche o ad affermazioni derivanti da dati empirici protocollari. Da

quest'impostazione restano esclusi gli stessi fondamenti delle scienze.

Contrapposizione c'è stata (e un po' c'è tuttora) pure fra tradizione umanistica storica e letteraria, per lungo tempo bellamente predominante in Italia, da un lato, e filosofie analitiche, empiristiche, pragmatistiche grigiamente dominanti in vari settori nei paesi anglofoni, dall'altro. Ultimamente tende a imporsi pure in Italia un approccio scienziista, che pretende verificabilità empirica e valutazione rigorosamente oggettiva in psicologia, storia, sociologia, o addirittura in letteratura, ciò ch'io ritengo semplicemente impossibile: si pretende dalle scienze umane quel che dopo Heisenberg si ritiene fasullo perfino in fisica, *id est* un oggetto di studio non perturbato dal soggetto conoscente.

Perciò credo meriti di tornare alla fonte, o all'espressione più compiuta, di due sistemi tipici della filosofia e, rispettivamente, della scienza: da un lato del metodo dialettico con Hegel; dall'altro della logica delle scienze esatte con Euclide. Se il secondo non ha bisogno di celebrazioni, non tutti forse han chiari i presupposti della sua grandiosa costruzione; e credo che il primo necessiti di rivalutazione, attualizzazione, chiarificazioni: non son così ovvi come parrebbe alcuni tratti centrali del suo pensiero. Intendo rimettere a fuoco qualche punto centrale del sistema euclideo poco trattato nella nostra tradizione; e tratti di quello hegeliano, dove ho notato da più parti interpretazioni divergenti da quelle che credevo assodate dalla tradizione, su principi e concetti come contraddizione, deduzione, verità, contesto...

Cito in appendice un esempio significativo della tendenza di questi ultimi decenni di avvicinare le due logiche, con interpretazioni della dialettica che rimangono sul terreno della logica classica.

Sono fondamentali in Hegel i concetti di *totalità* e di *infinità*, contrapposti dialetticamente a quelli di parti e di finito: le parti danno senso al tutto, il tutto alle parti; finito e infinito sono opposti complementari. Mentre Euclide, come pure tutti i matematici nei millenni successivi fino al secolo XIX (fino a Giorgio Cantor, fondatore della teoria degli insiemi infiniti), rifiuta il concetto d'infinito attuale, di totalità infinita pensata come esistente tutta insieme, per via dei paradossi cui dà luogo (p.es. un insieme infinito può non essere maggiore di una sua parte, violando l'ottavo assioma d'Euclide).¹

Euclide usa i principi della logica aristotelica

Il principio d'identità, ovvero la proprietà riflessiva dell'uguaglianza (qualunque sia A , dev'essere $A=A$, cioè ogni cosa è uguale a sé stessa); il principio di non contraddizione (non si può attribuire e negare nel contempo una stessa proprietà a uno stesso soggetto); principio del terzo escluso (fra A e *non* A uno dei due è vero e l'altro è falso: non c'è una terza possibilità); nonché le proprietà dell'uguaglianza: simmetrica (da $A=B$ segue $B=A$) e transitiva (da $A=B$ e $B=C$ segue $A=C$).

Sono principi validi solo in un mondo di enti immobili e perfetti (come sono gli enti geometrici di Euclide e le idee platoniche): se p. es. paiono uguali un'asta di legno e un'altra, e questa con un'altra ancora ecc., alla fine l'ultima, contravvenendo alla proprietà transitiva dell'uguaglianza, può essere vistosamente diversa dalla prima, per le piccole differenze invisibili che s'accumulano nella serie. Così gli altri principi (v. oltre). I teoremi di geometria valgono solo per enti che non si deformano mentre li tratti o li misuri, e che siano idealmente precisi: un cerchio di ferro tocca una sbarra, per quanto sottile, in un trattino lungo qualche po', non in un punto infinitesimo; in un triangolo rettangolo di legno o di ferro il teorema di Pitagora vale approssimativamente (tanto

¹ Euclide usa però il concetto d'infinito potenziale (un segmento è prolungabile *ad libitum*; dato un numero ne esiste sempre uno maggiore.....), espresso nel 2° postulato dei suoi Elementi di Geometria. Così la matematica seguente prima di Cantor, compresa la geniale costruzione del calcolo infinitesimale di Leibniz e di Newton. Postulati e assiomi di Euclide si possono trovare p.es. in E. Agazzi e D. Palladino, *Le geometrie non euclidee e i fondamenti della geometria dal punto di vista elementare*, La Scuola, Brescia 1998, pp.38, 39. Una trattazione recente si trova in L. Russo, G. Pirro, E. Salciccia, *Il libro degli elementi. Una nuova lettura*, Carocci Editore, Roma 2017.

più precisamente, quanto più il triangolo s'avvicina al modello ideale; ma esattamente vale solo con quest'ultimo).

La logica hegeliana è invece eraclitea

Una logica del divenire, del mondo in continua trasformazione. La celebre affermazione di Eraclito: «Entriamo e non entriamo negli stessi fiumi, siamo e non siamo» viola un sol colpo allegramente i principi sia d'identità, sia di non contraddizione. Ciò succede nel mondo (non ideale) che cambia. Tal Teresa quattordicenne è la stessa (cioè è rimasta uguale) dopo un anno? O il giorno dopo? Evidentemente no, eppure è ancora Teresa; la stessa Teresa è diversa: è, e non è lei. Quella scarpa ai piedi di quel tizio è uguale a se stessa dopo un mese? E quel germoglio dopo una settimana? Ovviamente no; ma dopo un minuto neppure, benché non sia vistosa la differenza; è lui, ma diverso: è, e non è, quello di prima. Insomma nel divenire di qualcosa non c'è un'essenza stabile di quella cosa, mentre variano le sue qualità (in Aristotele rispettivamente la sostanza e gli accidenti), come se nel fiume o in Teresa ci fosse un fondo immutabile, mentre cambiano l'acqua e le sponde del fiume e, rispettivamente, invecchiano le cellule di Teresa; ma il fiume e Teresa restano sé stessi mutando, sono ancor sé stessi nella diversità. Il soggetto del divenire muta restando sé stesso. Siamo agli antipodi della logica aristotelica.

E in Hegel, come in Eraclito, il divenire non è lineare, mattone su mattone per costruire l'edificio; ma è contesa, lotta, contraddizione: i conflitti muovono il mondo, come le opposizioni logiche danno senso ai concetti (non si sa che cosa sia la giustizia, se non si conosce l'ingiustizia, il lungo senza il corto, la sazietà senza la fame, il padrone non ha senso senza il servo, una società senza i suoi membri... e viceversa). È un movimento dialettico che Hegel sviluppa nelle sue celebri triadi: A) Si pone qualcosa (tesi), approfondendone il concetto si giunge a B) al suo opposto (antitesi), che sviluppandosi C) ritorna al punto originario, arricchito dal passaggio all'opposto (sintesi), che è lo sviluppo, la "verità" di ambo gli opposti. Questo ritorno è a un livello più alto della tesi, punto di partenza, sicché il moto è circolare sì, ma a spirale. La sintesi è a sua volta punto di partenza, tesi, di un nuovo movimento dialettico, che mena a un'altra sintesi (o "verità") degli opposti che l'han formata, e così via. Ogni evento della storia individuale e del mondo Hegel intende spiegare con questo schema (ciò che gli riesce spesso brillantemente, forzatamente altre volte).

Ogni passaggio non è un salto, ma è dato da un nesso logico, è mediazione, conciliazione, che mette in relazione gli opposti. Inoltre: per generare un vero rapporto dialettico non basta la semplice affermazione di due concetti contraddittori, la loro giustapposizione in forma intellettualistica; ma essi debbono venir *mediati* fra loro. «Occorre cioè che sia l'analisi dell'uno a condurci verso l'altro. *Mediare* due concetti significa per Hegel farli uscire dal proprio isolamento, collegarli intimamente l'uno all'altro, scoprire – attraverso una seria e meditata riflessione su di essi – la loro profonda unità».²

Esempi classici. La *Scienza della Logica* (nonché l'*Enciclopedia*), com'è noto, comincia necessariamente dal concetto più generale, quello di essere; approfondendo il quale, si vede come esso sia pure il più generico, povero, privo di determinazioni: dunque ha in sé il nulla, il non essere. Il divenire è la sintesi dei due: quando qualcosa diviene, muta, è e non è quel ch'era prima. Partendo di qua, si deducono le varie categorie.

Nella sezione *Coscienza della Fenomenologia dello Spirito* s'inizia con la figura della *Certezza sensibile*. Con essa (schematizzando con parole mie) pare una verità certissima e stabile lo *hoc, hic et nunc* (il *questo, qui ed ora*): ciò ch'io posso vedere qui, davanti a me, ora, in quest'istante; p.es. un bosco all'alba (tesi). Ma se mi chiedo che cos'è questo *qui ed ora*, m'accorgo che basta volger lo sguardo altrove, o tornare a guardar più tardi, per trovare un altro oggetto e un altro *qui ed ora*; p.es. un fiume al tramonto (negazione, antitesi). Da ciò sorge l'idea di un generico *hoc, hic et nunc*, della possibilità, direi, di aver in generale tali impressioni sensibili. Ma siccome

² Ludovico Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Garzanti, Milano 1979, vol. IV, p.310 (corsivo mio).

è l'io che stabilisce il nesso fra queste diverse impressioni, l'attenzione si sposta dall'oggetto all'io che osserva, dall'esterno all'interno della coscienza (nuovo capovolgimento, sintesi; con essa riparte il processo dialettico...). Hegel scrive di «un'immane potenza del negativo»³ che scaturisce dall'interno stesso del processo.

E nella sezione *Autocoscienza* della stessa opera si ha un bell'esempio di applicazione di questa logica alla storia (ideale) delle civiltà umane, con la celebre dialettica fra servo e padrone: il loro rapporto s'instaura, si capovolge, si risolve, come val la pena di leggere direttamente. Così in tante celebri o meno note triadi.

Nota: la conciliazione degli opposti in Hegel non è la *coincidentia oppositorum* di Nicolò Cusano: questa è un concetto matematico basato sulla logica aristotelica tradizionale. P. es. all'infinito (cioè con raggio infinito) una circonferenza diviene una retta; un poligono d'infiniti lati infinitesimi (cioè ridotti a punti) diviene un cerchio... Un procedimento di trasformazione continua, lineare, porta (con un passaggio al limite) da un estremo all'altro, i quali (circonferenza e retta, poligono e cerchio) sono semplicemente figure diverse, non opposti dialettici.

Diversi sono i presupposti e lo svolgimento del sistema euclideo

Nella mirabile costruzione della geometria euclidea si ha, com'è noto, una lunghissima catena di dimostrazioni, cioè di ragionamenti fatti di tanti passetti, ognuno dei quali è semplice, intuitivo e rigoroso; ma che tutti insieme portano a basilari risultati, di per sé per nulla intuitivi. Dimostrare una proposizione in Euclide è mostrare il nesso necessario, secondo regole logiche date, che collega quella proposizione alle precedenti, e con ciò alle prime premesse (postulati). P. es. Euclide si piglia il disturbo di dimostrare cose ovvie, come che sono uguali due triangoli che hanno i tre lati, l'un triangolo con l'altro, rispettivamente uguali: non s'accontenta dell'intuizione, del colpo d'occhio, ma mostra come questo teorema derivi dai presupposti dati.⁴

Ovviamente così non ci possono essere presupposti dimostrabili: ché dovrebbero riconnettersi ad altri precedenti ecc. in un *regressus ad infinitum*. Si rinuncia dunque a dimostrare il punto di partenza, la base di tutta l'imponente costruzione, i postulati, che sono all'origine della catena di deduzioni. Essi vanno presi come autoevidenti, s'è sostenuto fino al XIX secolo (v. oltre).

In geometria vale tradizionalmente il *concetto classico di verità*. L'idea di autoevidenza (cioè di verità ovvia, di aderenza indiscutibile alla realtà) si basa implicitamente sulla concezione classica aristotelica del concetto di verità. Ci sono due piani, quello del pensiero (e del linguaggio) e quello del mondo; se si corrispondono, si ha verità; sennò, falsità ("*Veritas est adaequatio rei et intellectus*" secondo Tommaso d'Aquino). La geometria è vera, perché corrisponde al mondo, s'è pensato per un paio di millenni (ma oggi molti preferiscono considerarla un modello eventualmente applicabile a qualche settore del mondo).

E il sistema dev'essere organicamente coerente con se stesso, cioè non deve contenere contraddizioni

Nella concezione moderna dopo Lobacevskij (con la costruzione delle geometrie non euclidee nel XIX secolo) la geometria non si basa sull'esperienza, su dati ricavabili dal mondo esterno a noi (o tutt'al più solo nella formazione psicologica dei concetti, non per la validità dei teoremi), ma ci si accontenta della coerenza interna del sistema, della sua non contraddittorietà.

³ G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, introduzione, traduzione, note e apparati di Vincenzo Cicero, testo tedesco a fronte, Rusconi, Milano 1995, p.85. È una negazione calata in un mondo in divenire, del tutto diversa dalla statica contrapposizione di due affermazioni riguardanti intellettualmente enti fuori dal tempo, come nella logica platonico-aristotelica.

⁴ Secondo L. Geymonat «Dedurre -nel senso usuale del termine, precisato dalla logica formale- è trasformare in base a regole prestabilite un certo complesso di proposizioni, che sono il punto di partenza della deduzione, si da ottenere una nuova proposizione, che è la proposizione dedotta», *ibid.*, pp. 314-315.

È il cosiddetto sistema ipotetico-deduttivo di Hilbert: se valgono, o dove valgono, le premesse, sulla cui verità in sé non ci si pronuncia, vale quel che se ne deduce; oppure: se si accettano le premesse (verità convenzionale), vale tutto il sistema da esse dedotto.

Completamente *diversa* è l'impostazione del sistema hegeliano, la sua idea di punto di partenza e di dimostrazione; *nonché* il suo concetto di verità. Vedasi lo splendido passo nella prefazione della *Fenomenologia dello Spirito*:

La gemma scompare, quando sboccia il fiore, e si potrebbe dire che ne viene confutata; allo stesso modo, quando sorge il frutto, il fiore viene per così dire denunciato come una falsa esistenza della pianta, e il frutto subentra al posto del fiore come la sua *verità* (corsivo mio). Ora queste forme non sono semplicemente differenti l'una dall'altra, ma una soppianta l'altra, in quanto sono reciprocamente incompatibili. Nello stesso momento però la loro natura fluida le rende momenti dell'unità organica, in cui non solo non entrano in contrasto, ma sono necessarie l'una quanto l'altra; e soltanto questa pari necessità costituisce la vita del tutto.»⁵

E più avanti: «Il vero è il divenire di se stesso, è il circolo che presuppone e ha all'inizio la propria fine come proprio fine, e che è reale solo mediante l'attuazione e la propria fine».⁶ La *verità* di una cosa dunque è quella stessa cosa sviluppata, che, raggiungendo la sua pienezza (in quella fase), esprime appieno il suo significato (sia pure dialetticamente superabile in un'altra fase): la verità dell'antico usuraio è il moderno banchiere; dove l'usuraio non è solo il banchiere in germe, ma qualcosa che non ha ancora un senso definito, che si chiarirà solo col suo sviluppo. Non c'è contrapposizione fra pensiero ed essere (ché anzi in Hegel coincidono reale e razionale), né fra i due piani di linguaggio e mondo (com'è invece nel concetto classico di verità): la sua logica del divenire vale per entrambi. Pure la bugia è parte del reale, e il negativo è componente essenziale allo sviluppo dialettico. «Il vero è l'intero. L'intero però è solo l'essenza che si compie mediante il proprio sviluppo», si dice più avanti;⁷ il vero cioè è la realtà complessa articolata giunta al suo pieno sviluppo; il falso è dunque il monco, il parziale, l'incompiuto (pur necessario al processo), che prenderà un senso più pieno solo quando si completerà. Lo sviluppo comprende momenti reciprocamente contraddittori, incompatibili l'uno con l'altro, ma ambo necessari allo sviluppo che porta all'intero ch'è il vero.⁸

Parmenide ed Eraclito dicono l'uno il contrario dell'altro: ha uno ragione e l'altro torto? Macché! Bando alle contrapposizioni rigide unilaterali fra vero e falso: «La diversità fra sistemi filosofici» è «lo sviluppo progressivo della verità»⁹ di cui i due filosofi sono momenti parziali reciprocamente necessari.¹⁰

Si veda poi in Hegel il senso di *dimostrazione, scopo e attuazione*. *Dimostrare* ha qui un senso tutto suo: dimostrare la validità, la verità, di qualcosa, vuol dire mostrare il percorso necessario che mena a quella cosa; e nel risultato è compreso il percorso, il quale da parte sua dà senso al risultato, lo forma, lo modifica, lo rende "vero" (specificando di qual verità si tratti).¹¹ È come dire che in una gita in montagna il percorso dà senso alla meta, e la meta al percorso: una

⁵ G. W. F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, cit., p.51.

⁶ Ibid. p.69.

⁷ Ivi.

⁸ (3) A pur illustri commentatori di Hegel a mio parere questo è sfuggito: A. Kojève definisce più volte "Vérité" come "Réalité révélée" nella sua *Introduction à la lecture de Hegel*, Gallimard Paris 1947, p.25, dove commenta la sez. A, IV, della *Fenomenologia dello Spirito*. Rivelazione implica quella distinzione fra pensiero ed essere ch'è assente in Hegel.

⁹ G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, cit., p.51.

¹⁰ Platone in qualche modo ricomprende nel suo sistema i due momenti: Parmenide nel mondo delle idee, Eraclito nel mondo sensibile. Ma è più una differenza d'ambiti che una dialettica degli opposti, anche per la svalutazione del secondo dei due.

¹¹ "Dedurre" in Hegel è definito da Geymonat «ricostruire nella loro genesi ideale le categorie del pensiero (e della realtà) approfondendo ed esplicitando il nesso dialettico fra le determinazioni varie in esso contenute; è deduzione aprioristica, dunque necessaria. Scientificità non sta nel riscontro empirico, ma nel presupposto idealistico che lo sviluppo dell'idea corrisponda di per sé al reale», L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico* cit.p. 315.

passaggiata senza meta (ma avrà forse un altro scopo) è altra cosa, già durante la strada, di una con meta; una vetta raggiunta in funivia è (non solo si apprezza come) un'altra vetta, rispetto a quella stessa (non vale il principio d'identità) raggiunta a piedi. La camminata o l'arrampicata (il percorso) dà "verità", senso compiuto, realizzazione, alla meta; un altro senso, una diversa "verità" è data alla vetta dalla funivia. (Esempio mio). *Le cose si spiegano e si definiscono con la loro storia* (e la storia è fatta da ciò che la costituisce).

La cosa infatti non s'esaurisce nel suo fine, bensì nella sua attuazione; e il Tutto reale non è costituito soltanto dal risultato, ma da questo insieme al divenire che l'ha prodotto. Preso a sé stante, il fine è l'universale senza vita, così come la tendenza è il mero impulso cui manca ancora la realtà; e il nudo risultato è il cadavere che s'è lasciata dietro la tendenza. Analogamente la diversità è piuttosto il limite della cosa: essa è dove la cosa cessa di essere, ovvero è ciò che questa non è.¹²

La stessa *Enciclopedia* è esempio di un'opera che nel suo compimento comprende il percorso verso di lei. La *Fenomenologia dello Spirito* fu concepita come introduzione al sistema di pensiero hegeliano (poi realizzato nell'*Enciclopedia delle Scienze filosofiche*), per mostrare il percorso necessario che mena ad esso; per fornirne così pure la fondazione, giustificazione, "dimostrazione". La *Fenomenologia dello Spirito* è divenuta un'affascinante opera a sé stante (del genere del *Bildungsroman* storico-filosofico), ma non perde il valore apodittico suddetto; e si noti, che essendo essa il percorso che mena al sistema, all'*Enciclopedia*, con ciò ne fa parte: se ne ritrova un riepilogo nella sezione della *Filosofia dello spirito*.

E diverse sono le concezioni del *punto di partenza* e del *percorso*. Opposti al procedere hegeliano son pure il punto di partenza indimostrabile (autoevidente; oppure, v. oltre, convenzionale o arbitrario) e il percorso lineare di Euclide, dove per costruire l'edificio s'aggiunge mattone a mattone, sempre crescendo, accumulando risultati senza disfare o contraddire alcunché. In Hegel invece il punto di partenza è necessario, obbligato; il percorso è circolare (anzi a spirale), accidentato da su e giù, avanti indietro. Il tutto si giustifica col suo sviluppo, con la sua autorealizzazione. Come s'è visto, la *Fenomenologia dello Spirito* inizia obbligatoriamente col punto più basso del processo conoscitivo, il livello immediato e insoddisfacente della certezza sensibile. Pure necessariamente inizia la *Scienza della logica* col concetto di essere, che è il più generale e semplice che ci sia. In ambo i casi la descrizione del percorso, dello sviluppo, ne è a suo modo pure la giustificazione: se è reale, è razionale (antimoralismo). Scrive Hegel:¹³

Il puro essere forma il cominciamento, perché esso è così pensiero puro, come è insieme l'elemento immediato semplice indeterminato; e il cominciamento non può esser nulla di mediato e di più particolarmente determinato.

E l'inizio

non è un che d'arbitrario, o che venga ammesso solo provvisoriamente; e neppure appare...che sia stato

¹² Hegel cit. p. 51, 53. Di fronte a ciò risuona come bestemmia l'affermazione di L. Wittgenstein, che alla fine del suo famoso *Tractatus logico-philosophicus* (nella proposizione 6:54, la penultima dell'opera) afferma che tutto quel che egli ha scritto fin là è senza senso (*unsinnig*), ma serve a giungere a certe conoscenze; raggiunte le quali, tutto il percorso, cioè tutto il *Tractatus*, si può buttar via, come si getta una scala che non ti serve più, dopo averla usata per giunger in un certo posto. («Le mie proposizioni sono chiarificatrici (*erläutern*) in tal maniera, che chi mi comprende le riconosce alla fine come insensate, se egli è salito attraverso di esse, sopra di esse, al di là di esse. (deve per così dire gettar via la scala dopo esservi salito). Deve superare queste proposizioni: allora ha la giusta visione del mondo»). E si noti che l'ultima proposizione, l'unica che sfuggirebbe all'interdetto, dice che occorre tacere ciò che non ha senso («Di ciò di cui non si può parlare, si deve tacere») – dunque lo stesso *Tractatus* non andava scritto neppure per farne una scala da usare e gettare?

¹³ Hegel, Passo citato in L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, cit. pp.314-315.

posto a guisa di postulato, mentre solo in seguito si mostrerebbe che s'è fatto bene a prenderlo come cominciamento. La cosa non va affatto come nella costruzione che si richiede di fare per ottenere la prova di una dimostrazione geometrica.

Simile alla *dialettica* fra il tutto e le parti è quella *fra contesto e fatto singolo*: le cose non sono più le stesse in ambiti diversi, e le parole cambiano senso cambiando contesto; reciprocamente circostanze, ambienti, contesti sono modificati dal loro contenuto. Una canzone udita presso una tribù africana non è più la stessa riprodotta in un locale europeo fra una réclame d'automobili e un rock and roll; come d'altronde l'ambiente di una tribù sudafricana e di un locale parigino son modificati da una réclame di motociclette o da un canto tradizionale. La parola "cielo" in una poesia romantica, in un trattato di astronomia, in un'invocazione o imprecazione ha sensi diversi in quanto dà suggestioni e immagini diverse; benché nella logica tradizionale, indicando lo stesso oggetto, essa abbia lo stesso significato (gli esempi son miei).

Siamo *lontani dal sistema euclideo* mille miglia: il teorema di Pitagora è vero, ossia pretende di avere la stessa validità, in una foresta africana e a Shanghai, nel 300 a.C. (*acmé* di Euclide) e ora. La parola *triangolo* ha senso univoco in ogni contesto.

Tipica è poi l'idea hegeliana di *scientificità*. Un fatto singolo e una verità isolata in Hegel non hanno senso: scienza è per lui connessione, sistema (aprioristico, non empirico, secondo la sua concezione idealistica).¹⁴

«La vera figura nella quale la verità esiste può esser soltanto il sistema scientifico di essa», e più avanti: «La vera forma della verità vien dunque posta in questa scientificità: ciò che equivale ad affermare che solo nel concetto la verità trova l'elemento della sua esistenza». ¹⁵ Ed è un sistema concettuale, razionale, opposto alla visione romantica basata su intuizione, immediatezza, slancio sentimentale.

Infine è caratteristica la sua concezione di *ragione*. Essa non è una base immobile da cui guardare il mondo, fatta di criteri eterni per giudicar le cose, come il mondo delle idee platoniche o il dio unico trascendente; e neppure è la ragione universale sempre uguale a sé stessa dell'illuminismo e di Kant; bensì la ragione stessa diviene, insieme al mondo in cui è immanente, ha essa pure una storia che ne definisce varie fasi. E il singolo non costruisce la sua *Weltanschauung* individualmente, isolato dal contesto storico-sociale in cui vive; ma esprime (e influisce su) la coscienza del suo tempo, in modo più o meno adeguato.

Concludendo

Confronto difficile, ambiti diversi. I due sistemi e le due logiche sono profondamente differenti, strutturalmente divergenti; sono opposti non dialettici, incompatibili l'uno con l'altro; sono inconciliabili per lo meno dal punto di vista della logica aristotelica, che ha prevalso in occidente. In essa non c'è terreno per una mediazione o pur solo per un confronto con una logica dialettica: la scoperta di una contraddizione in una teoria matematica costringe a buttar via tutto il sistema.¹⁶ E da Galileo in poi la matematica è il linguaggio (offre modelli) per la fisica. In essa il

¹⁴ «Scientificità in filosofia» (nota De Negri in G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, a cura di De Negri, La Nuova Italia, Firenze 1933, p.34) «significa per Hegel totalità organica avente in se stessa tutte le sue condizioni, e quindi in se stessa legittimata».

¹⁵ G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, cit., pp. 53, 55.

¹⁶ *Ex absurdis sequitur quodlibet* pel teorema dello Pseudo-Scoto dei logici medioevali, secondo cui, data una qualunque proposizione *P*, da *P* e *non P* segue rigorosamente una qualsiasi proposizione *Q*; cioè da due proposizioni contraddittorie si può dedurre qualsiasi cosa. Esso vale solo se si ammette il principio di non contraddizione (*dunque non vale per Hegel, che non l'accetta*), come si vede dal più semplice degli schemi di dimostrazione:

Qualunque siano *A* e *B*, si ammetta per ipotesi *A* e *non A*; ne seguirà la tesi *B*. Infatti da *A* segue *A v B*; da *A v B* e *non A* segue *B* cvd. Cioè se è vera *A* (lo è per l'ipotesi *A*), allora è vera una almeno fra *A* e *B*; dall'ipotesi *non A* vera, segue *A falsa* (pel principio del terzo escluso); ma da *una delle due vere fra A e B* e *A falsa* segue (pel principio di non contraddizione) *B vera* cvd. Insomma se si ammette sia che *Pisa non è la capitale dell'Uganda*, sia che *Pisa è la capitale*

divenire si riduce all'essere: il tempo è una coordinata che s'aggiunge a quelle spaziali; il mutamento si rappresenta con un grafico che sta fisso sulla pagina. Trionfata ha Parmenide (o il Platone del mondo delle idee) su Eraclito, innanzitutto in quella che un tempo si chiamava filosofia della natura, cioè nella fisica moderna, i cui prodigiosi sviluppi sono incontestabili; mentre scarsi risultati hanno dato finora tentativi di approccio dialettico alla fisica: oltre alla citata *Filosofia della Natura* nell'*Enciclopedia* di Hegel, si veda la pur notevole *Dialettica della Natura* di F. Engels.

Ma nelle scienze umane, in tutte le questioni che implicino decisioni, scelta di fini, confronto di valori, e pure per definire e dare base alla scienza esatta, alla stessa matematica (per non parlar di fini e di applicabilità di essa) ritengo la logica aristotelica largamente insufficiente e l'approccio dialettico fondamentale. In quei campi i metodi delle scienze esatte, non inquadrati in una visione più ampia, che tenga conto dell'interazione fra soggetto e oggetto della conoscenza, e del possibile mutamento dei contesti e degli stessi parametri che inquadrano le cose, danno risultati distorti, fallaci.¹⁷

Due modelli complementari, applicabili in campi diversi? Si potrebbe forse trovare fra i due sistemi un'analogia in questo senso: A) i fisici odierni trattano le teorie matematiche come modelli da applicare a quei campi d'indagine dove esse servono a spiegare i fenomeni, tralasciando la questione ontologica della loro validità in sé. B) La dialettica pure, in altri campi, offre utili modelli di spiegazione di fenomeni, fornisce categorie d'interpretazione che si possono usare, dove esse servano, come strumenti efficaci di comprensione della realtà, indipendentemente dal loro status ontologico. Utilità di linguaggi diversi, se non si trova una logica universale?

Credo che nel mondo attuale manchino alternative concrete e visione delle cose dialettica. Nella società contemporanea con una crescente precarizzazione nel mondo del lavoro, insieme a carenza di punti di riferimento concreti, nonché di prospettive ideali per i giovani, prevale attualmente una logica piatta, unilaterale, non dialettica, una visione a corto raggio delle cose, un appiattimento su un presente privo parimenti di radici storiche come di prospettive future; e manca una visione critica, che metta in discussione le basi della nostra società e faccia pensare a modelli alternativi. È una visione miope, che non consente neppure di capire la realtà presente: per comprenderla occorre la capacità di guardare le cose pure dal di fuori e in connessione con categorie generali, come quelle fornite dalla logica hegeliana.

Appendice

Interessanti tentativi son stati fatti negli ultimi decenni di confrontare la logica tradizionale aristotelica con la logica dialettica; o piuttosto, direi, di spiegare o giudicare questa con quella.¹⁸

Questi studiosi interpretano e valutano metodo e logica dialettica (a mio parere, forse non condiviso dagli autori) in base a criteri della logica tradizionale. L'esito è che poco, o nulla affatto, si salva della logica dialettica. Ma non mi sarei aspettato altro: questa non risponde ai criteri di quella, avendo, come s'è visto, differenti principi logici generali, punti di partenza, metodi di deduzione ecc. Pel citato teorema dello pseudo-Scoto, se si ammette il principio di non contraddizione, è da cestinare tutto un sistema in cui si trovino due (bastano due!) proposizioni contraddittorie. Se si resta dunque nella logica aristotelica, neppure può iniziare un'analisi del sistema hegeliano, basato proprio sulle contraddizioni che danno senso ai concetti, come sui conflitti che muovono il mondo.

dell'Uganda, si può dimostrare col rigore della logica matematica p. es. che *Per ordine del sindaco di Firenze dei ciuchi svolazzano ogni sabato sera in piazza Duomo, tagliando allegramente per la gioia dei turisti nordamericani.*

¹⁷ Cfr. al proposito M. Horkheimer e T. W. Adorno, *Lezioni di sociologia*, ed. it. A cura di A. Mazzone, Einaudi, Torino 1966.

¹⁸ V. p.es. Diego Marconi, *Logique et dialectique. Sur la justification de certaines argumentations hégéliennes*, in "Revue Philosophique de Louvain" (1983) pp. 563-579. Inoltre: Enrico Berti, *Contraddizione e dialettica negli antichi e nei moderni*, Morcelliana, Brescia 2015, specificamente nei capitoli I, 2 e II, 2 su Eraclito e su Hegel, su cui mi soffermo.

Due osservazioni, a mo' d'esempio, su due passi di E. Berti:¹⁹

1) *Riguardo al metodo di deduzione*. L'autore attribuisce a Hegel, piuttosto per esclusione, direi, che dall'analisi del suo modo d'argomentare, l'uso della dialettica antica (di Platone e Aristotele): che sarebbe, al di fuori della dimostrazione matematica, l'unica necessitante. Ma essa respinge la contraddizione, accettando la quale invece la logica hegeliana (come la dialettica eraclitea, cui Hegel si richiama espressamente) si rivelerebbe incapace di dedurre alcunché, impotente. È sostanzialmente la concezione di Popper, che, dal punto di vista della logica matematica, giudica la dialettica hegeliana o banale (potendosi in essa dedurre per lo pseudo-Scoto qualunque cosa) o incapace di ogni deduzione cogente.

Se ben intendo la traduzione italiana della citazione riportata da Berti nella stessa pagina, Hegel afferma che la deduzione e dimostrazione di un concetto, ciò che ne costituisce la necessità, è il fatto che *il procedimento è divenuto risultato* (corsivo mio). Cioè la dialettica fra procedimento e risultato ne costituisce quell'intero articolato ch'è il vero. Non cerca Hegel dimostrazione su un altro piano.

2) *Riguardo al principio d'identità* riporto la citazione di Hegel di pag. 199:

«L'albero è l'albero; è il nulla del conoscere dell'albero» (è conoscenza nulla dell'albero, non fa conoscere nulla dell'albero). «Con tal principio nulla è detto. L'albero è – si aspetta che qualcosa sia detto di esso», qualcosa che lo determini; «ma l'albero è l'albero, non esprime proprio l'in sé di esso stesso».

Mi pare che Hegel costì affermi solamente che il principio d'identità nulla ti dice dell'oggetto considerato (come ammetterebbe qualsiasi logico antico o moderno), mentre in un giudizio ci si attende che la "è" aggiunga qualche caratteristica al soggetto. Anzi (con parole mie) $A=A$ è falso se si riferisce alla realtà di enti sensibili, calati nello spazio e nel tempo, non platonici. Ma è falsità come parzialità, unilateralità, incompletezza: non è questa la contraddizione dialettica, feconda, che interessa Hegel.

Meritano comunque analisi più puntuali questi ardui tentativi di gettare un ponte fra due logiche (quasi direi fra due mondi).

¹⁹ E. Berti, *Contraddizione e dialettica negli antichi e nei moderni*, cit. pp. 230 e 199.

THE INTERNET OF THINGS AND THE CENTRALITY OF THE PERSON

Nunzio Cennamo¹, Monica Buonomo^{2,3}, Flavia Vitale³ and Carla D'antò^{2,3}

¹Engineering Department, University of Campania "Luigi Vanvitelli",
Via Roma 29 - 81031 - Aversa, Italy. e-mail: nunzio.cennamo@unicampania.it

²MIUR, viale Trastevere 76A - 00153 - Roma, Italy

³ANSI Nazionale - Roma, Italy

We are living in the age of the wide internet network, where we first connected contents, then people and now objects. Today, objects and people are constantly entering data into the large network. This is marking two new interesting lines of research: (a) turning "big data" into increasingly useful information; (b) ensuring a "secure" network to protect "sensitive" data. Both lines of research, however, seem to forget a key aspect in this increasingly "unstable" world: the position of the person. Any "secure" computer system and any creation act required to transform data into information, in fact, will always be carried out by people. Therefore, the question we are asking ourselves in this short study is: *Is the new focus of the stain and network system the centrality of a person?*

1. Introduction

If the last century was characterized by the industrial revolution, today we are observing the aftermath of what is now well known as the "digital revolution": a complex flow of relationships and "digital" data simultaneously and continuously conveyed.

Regarding the transformation of society in the post-digital era, Zygmunt Bauman introduced some key aspects which led to several lines of research on the theme of "liquid society" [1].

The development of digitization has brought about a series of cultural, economic and especially social changes. The digital revolution, which continuously transforms the traditional means of communication to create new ones, has contributed to radically change the concept of communication itself.

The digitalization of information is no longer just a new theoretical approach, but it can be actually found in all areas of social life and relations: from school to work environments, from interpersonal relationships to those between State and citizens.

As a result of the development of interactive devices (smartphones and tablets), there has been an exponential proliferation of channels for the *access* and *dissemination* of information. The digital revolution has thus changed the approach and methods of traditional communication. The Internet of Things (IOT) has been added to this, i.e. objects equipped with sensors that continuously transmit data on line. The location of your smartphone is constantly followed up, the images taken by your smartphone are linked to the geographical location, as well as maps are related to mobile phones to determine real-time traffic. Your home cameras can be accessed online from your mobile phone, as well as other devices can be remotely activated/deactivated, etc.

In other words, knowledge, cultures, actions and human relations define a new digital reality, which is complex and fast and whose constituent elements, people and objects, interact with each other, without spatial or temporal limits. We are all "networked", a sort of "sensory" objects and people, each one subordinates the other and is conditioned in turn.

In this complex and fast age, the person, like an “open system”, loses his/her well-defined “boundary” and becomes a “complex system” of a higher order, no longer described by “his/her” sub-systems, but by so many subsystems of his/her own and not, as an effect of relations between people mutually coupled in a network and “intelligent” objects. In this new complexity, any minor disruption occurring within one of these “sub-systems”, even if not of their own, causes a change in other “sub-systems”, own or not, changing the whole system as a whole.

A simplified paradigm of what has been described could be that of a group of people who travel by car with their smartphones. The smartphone, unbeknownst to those who use it, continuously transmits data on its position to a software linking the geographical position to road maps to calculate the traffic in real time, thus orienting other people’s navigators and suggesting alternative ways to avoid congestion. Moreover, this “big data” could then be used to get “information” such as how many people in a day, month or year pass along that road, or how many times the same person takes that road in a week, etc.

2. A new form of illiteracy

Today our existence is so imbued with so much knowledge, some of which is freely available to everyone, that the real problem in accessing knowledge becomes that of “critical selection”. The excess of data and information, caused by the digital revolution, can become “noise” which hides the signal. If there is too much noise on the channel, the signal no longer reaches the receiver, the so-called “signal-to-noise ratio” collapses. This “noise” has serious implications on the users to whom a message is addressed, because they are no longer able to achieve the information content (message). The receiver is no longer able to access “true” information or knowledge, and he/she - indeed - feels discriminated against from a social, political and cultural point of view. That is to say, we are witnessing a new form of illiteracy [2]. As in the past, “not being able to read and write” created discrimination of all sorts, today it is the lack of ability in selecting information that causes social inequality.

George Boole, British Mathematician and Logician, considered the founder of binary logic, and whose insights have given rise to an important step towards the conception of the modern computer, defines computation as a set of symbols mixed together [3]; the combination of these symbols gives a result, which is comparable to *non-human* communication. In other words, if we exclude the pragmatic of human communication, syntax and semantics are expressed by combining symbols. From this point of view, there is no significant difference between calculation and communication.

Since there is no difference between calculation and communication in this purely simplified aspect, we can carry out a process of abstraction and assert that we have recently witnessed two different phases which have followed one another over the years. In verbal languages, redundancy is the use of words whose omission does not constitute a substantial loss of meaning. At first, it was the “information redundancy” that created an excess of information. At this stage, the “educational” media (both on radio and television) often used a “filter” when passing information, which ensured that the information content itself was not disseminated in an excessive way, to avoid “information redundancy”; in this way, an unnecessary overabundance in favour of a wider and more educational information spectrum was avoided.

Later on, the filtering of “good” media failed and as the Internet came up, the excess of information ceased to be simple “redundancy” and became something much more complex and non-linear. In this way, a sort of “disorienting” chaos has been created within an already complex system.

In such cases, and the Internet shows it, people warn of this communication defect and react, becoming an active part (each one creates his/her blog, his/her Facebook profile etc.). The community’s activism brings a greater complexity with it (as in a sort of “avalanche effect”), making communication become hypertrophic and, consequently, inducing the need for new

tools to “decode” information in a new and modern systemic vision. Then, to all this, we must add the data and above all the information that the “sensory” objects connected to the Internet are putting on the net.

3. Scenarios and possible solutions

Communication also means weaving relationships in terms of *pragmatic human communication* between individuals in a group. As an example, there is a very significant paradigm used by the school of Palo Alto [4]: *“Within a wood, at a certain time of the year, the cyclical extinction of a particular species of foxes occurred. In other periods of the year, however, foxes were in excess and there was the opposite problem. This phenomenon, apparently “strange” or particular, in reality, was due to the fact that these foxes used to feed only on a very particular species of rabbits. So, once it was observed that this species of rabbits had an opposite demographic trend, the solution to the “strange” phenomenon suddenly became obvious!”*

In the post-digital era, a new form of “relationship” between people and between people and “intelligent” objects has emerged, due to the complexity of the system we are immersed in. We are all close to each other, in time and space. The speed and proximity of relations determine that there is no longer a group and therefore its delegate. Suddenly, group psychology is no longer able to describe the “combinatory” phenomenon among men. There are so many people coming into contact with each other and, within this complex and fast system, they are strongly linked to each other. So, if the Theory of Systems paradigm is to be used, we have moved from the “Person System” to the “Mutually coupled People System”, with other people and with “intelligent” objects.

Before the post-digital era, in fact, the “School of Palo Alto” had described the personality of an individual as a complex System made up of many subsystems. It follows that a disturbance in one of its subsystems may affect another subsystem, e.g. a change in the affective subsystem may cause cognitive disturbance and vice versa [4].

Today, on the other hand, we have before us a new and more complex “Personnel System”, where every little disturbance occurring within a single person (every little change in an individual’s personality subsystem), or a change in data provided by an object connected to the Great Internet, causes a disturbance within other people who are - indirectly or directly - closely connected to the Internet.

Digitization has pushed the anthropological mutation of man far beyond the predictable: the technological leap has involuntarily made us all close together, in time and space, also determining a new and complex centrality of the person. Suddenly, in the fast and complex era, post “liquid society” [1], we have all become close, carried by unceasingly violent Brownian movements, whose “wake” asks to be investigated, if we wish the protection of the human species. In fact, for the Human Sciences, reality is no longer describable, nor can we estimate what will happen.

Every person, considered in his/her specificity and uniqueness, is able to influence the present state of affairs, indeed his/her contribution becomes essential [5]. Today, a single person with a banal computer virus can put the entire planetary air traffic system into crisis, creating a catastrophe, just as he/she can publish on the net “intimate” images collected or stolen from a camera hidden in any object connected to the Internet, ruining a “normal” person’s life or that of a Head of State. Each one of us is tied by a thread of reciprocity to the other, to many others, people and “intelligent” objects, and concurs with them to draw a new state of things, a new human species in which everyone involuntarily contributes to the custody of the other’s life [6].

In this changed relational reality, the search for possible solutions to avoid a disaster is urgent.

It is in this “post-digital” context that Philosophy becomes necessary, especially in information engineering and more generally in the so-called “hard sciences”.

A change is also necessary in the educational action, since the main component of every formative intervention is the person, the educating subject, who must be considered an active part in the educational process and not a passive recipient of an intervention. Interesting observations on the subject and possible solutions were provided in literature by Varriale [7].

Without the required adaptation of educational processes and without a deep and conscious philosophical slant, the human species is in danger of extinction. According to the theory of the groups, in fact, the computational laws applying to the single elements within the group cannot apply to the entire group/species: if there is the law of survival within the individual, which instinctively triggers, this characteristic, which belongs to every element in the group, is not a characteristic of the human species. It is true that each one of us has this innate instinct of survival, but it is equally true that the whole human species does not have this instinct.

We must generate “cognitive tools” capable of “reprogramming” a part of our DNA [8]. To this aim, from a pedagogical and educational point of view, the “metacognitive” approach should be experimented with more force. It should offer a critical access to the “reading” of the effects produced by the digital age [9, 10].

The metacognitive approach makes it possible to focus the attention no longer on information, but on the ways leading to the subject’s awareness of the mental processes put in place. The concept of metacognition has two sides: on the one hand it refers to the subject’s awareness of his cognitive processes (metacognitive knowledge) and on the other to the control activity exercised on these processes (metacognitive control processes).

An extremely interesting applicative development of cognitive studies concerned the school field. For example, we can imagine that an adult tries to learn English. He/She will certainly encounter greater difficulties than a child approaching an unknown language, because in his/her mind he/she will think first in Italian, then switch into English. This is the reason why “native speakers” are often preferred for teaching a foreign language, as they are able to eliminate or reduce the mental barriers of the Italian language, directly entering into the English dimension. However, an adult who will be able to benefit from the metacognitive approach, will know the dynamics inside his/her brain and will study them in a critical way, entering a new self-training dimension.

The use of Metacognitive and Philosophical didactic methodologies, in any disciplinary field and for any age group, can simplify the structuring of information, its organization and interpretation, promoting reflection on one’s own learning strategies and allowing everyone, in their uniqueness and centrality, to monitor and self-regulate their own formative process and their aware actions, in a society where everyone is now “close” and “connected”.

4. Conclusions

In the post-digital revolution era, in which anthropologically the “Personal System” has profoundly changed, it is necessary to use Philosophy in “hard sciences” and a metacognitive approach in all disciplines of knowledge to “update” the genetic “code” of future generations. Therefore, an operational and continuous transdisciplinary action is needed to safeguard the human species. In other words, it is necessary to quickly understand the difference between “group theory” and “logic type theory”: *while driving a car, one thing is speeding up and decelerating, something very different is to change gear* [11].

School and above all University will have to take up the challenge and promote appropriate initiatives for these new complex and fast scenarios. For this purpose, the use of a metacognitive didactic approach may provide new and pertinent educational tools for future generations [10], in order to prevent the creation of new forms of economic and social discrimination or disasters. New tools and strategies will have to be introduced in the classrooms to adapt teaching and learning approaches to the changing needs of the individual.

The new generations, the so-called “digital natives”, are born and grow with information technology, acquire learning, communication and socialization styles, which pose new challenges for the post-digital age trainers: the teaching should no longer focus on the amount of information provided, but on the transmission of new educational models and appropriate “filters”, useful on the one hand to separate the “signal” from the “noise” and on the other to understand that any “safe” computer system will always be conceived by a person and that, more generally, every person can become like a small hole destroying the big dam.

Bibliography

- [1] Bauman Zygmunt, *Vita liquida*, Ed. Laterza, Roma, 2006.
- [2] Cennamo N., *Nell'era post-digitale si manifesta una nuova forma di analfabetismo*, “Comunicazione Filosofica”, 26, 2011.
- [3] Boole G., *An investigation of the law of thought, on which are founded the mathematical theories of logic and probabilities*, Macmillian, 1854.
- [4] Watzlawick P., Helmick B.J, Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, 1971.
- [5] Limone G., *Dal giusnaturalismo al giuspersonalismo. Alla frontiera geoculturale della persona come bene comune*, Graf Editore, 2005.
- [6] Cennamo N., Capoluongo V., Buonomo M., Limone G., *I modelli fisico-matematici e la nuova centralità della persona*, in *Didamatica 2012*, Politecnico di Bari, Taranto, 2012.
- [7] Varriale C., *Generazione digitale. La «nebulosa in transizione». Psicodinamica costruttivistica del rapporto adolescenti-mediosfera*, Liguori, 2011.
- [8] Somenzi V., Cordeschi R., *La filosofia degli automi. Origini dell'intelligenza artificiale*, Bollati Boringhieri, 1994.
- [9] Cennamo N., *Il ruolo dei modelli dell'Ingegneria dell'Informazione nelle nuove prospettive didattiche*, “Comunicazione Filosofica”, 26, 2011.
- [10] Cennamo N., Buonomo M., *Nuovi modelli educativi e tecnologie multimediali nell'era digitale*, in *Didamatica 2013*, CNR Pisa 2013.
- [11] Watzlawick P., Weakland J. H., Fisch R., *Change: la formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, 1974.

LA *MEDITATIO* NELLE RIFLESSIONI E NELL'ESPERIENZA DI DESCARTES, PASCAL E SPINOZA

Giancarlo Chirico

Abstract

The philosophical practice of *meditatio* has very deep roots in the classical philosophical tradition (from the figure of Socrates and the teachings of Plato, up to the Stoic and Epicurean schools). In this article, we follow its traces right in the heart of the modern age, in the writings and life experiences of three great philosophers: Descartes, Pascal and Spinoza. On the one hand, we will confirm the solid link between two seasons of our philosophical tradition and, on the other hand, we will be able to draw interesting suggestions on a practice that is able to reveal something more about the meaning of philosophical practices.

Keywords

Meditatio, philosophical practices, spiritual exercises, care of the self, human condition.

Sintesi

La pratica filosofica della *meditatio* ha radici assai profonde nella tradizione filosofica classica (dalla figura di Socrate e dagli insegnamenti di Platone, fino alla scuola stoica ed epicurea). In quest'articolo, ne seguiamo le tracce fin nel cuore dell'età moderna, negli scritti e nelle esperienze di vita di tre grandi filosofi: Descartes, Pascal e Spinoza. Da un lato, confermeremo il solido legame tra due stagioni della nostra tradizione filosofica e, dall'altro, potremo trarre interessanti spunti di riflessione su una pratica che è in grado di rivelarci qualcosa in più anche sul senso delle pratiche filosofiche.

Parole chiave

Meditatio, pratiche filosofiche, esercizi spirituali, cura di sé, condizione umana

Introduzione

Chiunque voglia accostarsi alle pratiche filosofiche o, più in particolare, alla consulenza filosofica, può trovare nella filosofia antica autorevoli esempi cui far riferimento per definire, in concreto, la cifra filosofica di tali pratiche. Negli anni Ottanta del secolo scorso, Pierre Hadot e Michel Foucault, entrambi professori al Collège de France di Parigi, attraverso mirabili lezioni e libri illuminanti, recuperarono all'attenzione di tutti una memoria quasi completamente perduta, destinata a riscrivere intere pagine della manualistica tradizionale: la differente terminologia – Hadot parlava di «esercizi spirituali», Foucault di «tecnologie del sé» – rivelava, ovviamente, diversità anche radicali nelle rispettive interpretazioni, ma non impediva ai due autori di contribuire, a pari merito, a una vera e propria riscoperta della «dimensione sapienziale» della filosofia antica.¹

¹ Su questi aspetti si rimanda alla densissima introduzione che Moreno Montanari antepone al libro che ha dedicato ai due autori francesi, dove ha ben ricostruito i passaggi più delicati della loro elaborazione filosofica di quegli anni, dimostrando come si sovrappongono e si intersechino in più punti; cfr. Montanari 2009. L'espressione citata nel testo è a p. 12.

Sia per Hadot che per Foucault, la filosofia antica ha a che fare con la ricerca delle condizioni migliori per vivere, non già a partire da astratte teorie, bensì sempre dalla radicalità del momento attuale, dall'autenticità dell'*hic et nunc* in cui ora sono. Per dirla con le parole di Hadot, la filosofia

non consiste nell'insegnamento di una teoria astratta, e meno ancora in un'esegesi di testi, ma in un'arte di vivere, in un atteggiamento concreto, in uno stile di vita determinato, che impegna tutta l'esistenza. L'atto filosofico non si situa solo nell'ordine della conoscenza, ma nell'ordine del «Sé» e dell'essere: è un progresso che ci fa essere più pienamente, che ci rende migliori.²

In tutti gli autori antichi è, dunque, sempre presente il convincimento che la verità non è solo un *quid* da apprendere – attraverso gli insegnamenti diretti – ma un principio sul quale incentrare la propria esperienza di vita, al fine di viverla con rettitudine e integrità. Cercare la verità nel mondo, dunque, vuol dire – qui è Foucault che parla – che «tale mondo, tale *bios*, è anche esercizio, ovvero che costituisce ciò a partire da cui, ciò attraverso cui, ciò nonostante cui, potremo formare noi stessi, potremo trasformarci, potremo muovere verso uno scopo o verso una salvezza, andare verso la nostra perfezione».³

Rischiariati dagli insegnamenti di Hadot e Foucault diventa agevole ricostruire il profondo legame tra filosofia classica e consulenza filosofica: secondo Ran Lahav si tratta di un legame di tipo generativo, per il quale «la consulenza filosofica è una versione moderna di un'antica tradizione [...] che considera la filosofia rilevante per le vite quotidiane degli individui e capace di aiutarli a vivere più pienamente».⁴

Il presente lavoro intende percorrere i sentieri lungo i quali questo tipo di rapporto si trova riproposto in autori quali Montaigne, Descartes, Pascal, Spinoza, che hanno gettato le basi per questi nostri tempi e ai quali siamo debitori non solo della definizione di categorie concettuali centrali nell'architettura dei nostri discorsi filosofici, ma pure di riflessioni pregevoli sulla filosofia come pratica di pensiero e come cambiamento radicale delle nostre possibilità di autorealizzazione. Infatti, per quanto la filosofia moderna conosca forme espressive e condizioni realizzative sue proprie e, di fatto, completamente diverse da quelle antiche, questo filo non sembra essersi spezzato del tutto.

Una delle caratteristiche proprie della filosofia antica, messa molto ben in evidenza da Hadot, è la dimensione comunitaria: intorno a Platone, ad Aristotele, a Epicuro, a Epitteto si raccoglievano persone che intendevano vivere secondo gli insegnamenti del maestro e desideravano acquisire, praticandolo nella quotidianità, un *modus vivendi* corrispondente al suo esempio di vita. «Filosofare, in tale epoca, – conclude Hadot – equivale a scegliere una scuola, convertirsi al suo modo di vivere e accettare i suoi dogmi».⁵ Il raccogliersi intorno a queste figure carismatiche, per un periodo più o meno lungo di tempo, è una condizione che prosegue ancora nel medioevo, nelle istituzioni monastiche e, in parte, nelle *universitates*, ma si perde progressivamente nell'età moderna, dove la filosofia comincia ad affermarsi come esperienza singolare e non più comunitaria: non vengono meno il confronto e il dialogo tra i dotti o la trasmissione dei saperi, solo che diventa sempre più necessaria la mediazione testuale, con il conseguente affermarsi di nuove forme letterarie e il raffinarsi di quelle tradizionali.⁶

² Hadot 2005, pp. 31-32.

³ Foucault 2003, p. 435.

⁴ Lahav 2004, p. 80.

⁵ Hadot 2005, pp. 11 e ss; la citazione è a p. 16. In particolare, Hadot mette in risalto la formale rottura di questo tipo di scelta rispetto ai comuni modelli di vita sociale: una rottura avvertita con chiarezza anche dai non filosofi, agli occhi dei quali queste comunità presentavano aspetti quantomeno bizzarri.

⁶ Pensiamo, ad esempio, all'esperienza delle *Meditazioni* di Descartes, sulle quali l'autore raccoglierà, attraverso vari canali, obiezioni e pareri dai più autorevoli dotti e filosofi contemporanei, con i quali proverà ad avviare un intenso confronto, sempre veicolato, però, dal testo scritto.

Eppure, frequentando le pagine degli autori sopra citati, si ha la sensazione che, al di là del mutamento delle forme espressive, il dialogo filosofico con gli antichi non si sia affatto interrotto e che la ricerca filosofica continui a essere mossa dal bisogno di definire pratiche efficaci mediante le quali realizzare «l'esperienza filosofica della realtà».⁷

Tra le pratiche della tradizione filosofica antica una, in particolare, sembra ritornare continuamente in questi autori, ogni volta con connotazioni specifiche: si tratta della *meditatio*, cui Descartes intitolerà una delle sue opere più note, Pascal farà riferimento nelle proprie tormentate riflessioni e che Spinoza invocherà in un passaggio centrale della sua *Etica*. Di che tipo di meditazione si tratta? In che cosa si distingue dalla pratica che troviamo negli autori antichi? E in virtù di quali aspetti essa si è mossa lungo una linea di continuità?

Il presente contributo viene a definirsi proprio intorno a queste domande, provando a ripercorrere, per ciascuno dei tre autori appena citati, le esperienze di vita e le riflessioni filosofiche maturate intorno all'antica pratica spirituale della *meditatio*.

Descartes e la *meditatio*: tra *cogito* e immaginazione

Il poeta Paul Valéry sosteneva che, «testi alla mano [...] La pluralità dei Descartes plausibili è un fatto», nel senso che esiste «una quantità infinita di Descartes possibili», tutti legittimati e ben fondati nella sua sterminata e variegata produzione filosofica e letteraria.⁸ E, infatti, quasi ogni filosofo a lui posteriore ha dovuto fare i conti con questo pensatore straordinario, radicato nella tradizione medievale, ma proteso verso la modernità. Descartes si occupò di musica, anatomia, fonetica, fisica, matematica, giurisprudenza e in altri svariati campi dello scibile umano: possibile che abbia qualcosa da dire anche alle pratiche filosofiche? Pare proprio di sì, se si legge il densissimo lavoro di Patrizia Cipolletta sullo scambio epistolare tra il filosofo francese ed Elisabetta del Palatinato: una vera e propria consulenza filosofica a distanza secondo la filosofa romana, che indugia sulle importanti questioni filosofiche sollevate dalla “consulante” Elisabetta, rispetto alle quali il “consulente” Descartes risponde, cogliendo interessantissimi spunti per approfondire la propria posizione filosofica “ufficiale”.

D'altronde, proprio Pierre Hadot, osserva che

quando Descartes sceglie di intitolare una delle sue opere *Meditazioni*, sa molto bene che quella parola nella tradizione della spiritualità antica e cristiana sta ad indicare un esercizio dell'anima. Ogni *Meditazione* è effettivamente un esercizio spirituale, vale a dire precisamente un lavoro di sé su sé stessi, che bisogna avere portato a termine per passare alla tappa successiva.⁹

E, in effetti, lo stesso Descartes sembra consapevole del valore non solo letterario ma propriamente filosofico della sua scelta: «io non consiglierò mai a nessuno di leggerlo, se non a

⁷ La citazione è tratta da una illuminante distinzione, tratteggiata da Luigi Vero Tarca, tra filosofia pratica e pratiche filosofiche: «la filosofia pratica può essere descritta come la *teoria* che ha per *oggetto* le *pratiche* umane e che quindi tratta esplicitamente pratiche di carattere etico, politico, ecc.; la pratica filosofica, invece, è l'*attività* (la *pratica*, appunto) mediante la quale si realizza l'esperienza *filosofica* della realtà. In altri termini: la filosofia pratica ha come fine precipuo la produzione di teorie, o almeno di discorsi (anche se si tratta di discorsi riguardanti l'agire umano); la pratica filosofica, per parte sua, consiste principalmente nella produzione di attività ed esperienze che si possono chiamare filosofiche»; cfr. Tarca 2008.

⁸ La citazione di Paul Valéry la leggiamo in Cipolletta 2011, p. 15.

⁹ Hadot 1998, p. 252. In questo passaggio, Hadot intende proprio prendere le distanze dalla posizione espressa da Foucault e condensata nell'espressione – almeno equivoca, se non addirittura perniciosa – «momento cartesiano», sulla quale si veda *infra*, nota 15.

quelli che vorranno con me meditare seriamente, e che potranno staccare il loro spirito dal commercio dei sensi, e liberarlo interamente da ogni sorta di pregiudizi; e questi io so anche troppo che sono in piccolissimo numero».¹⁰

Rileggendo il testo delle *Meditazioni* si trovano numerose reminiscenze degli esercizi spirituali della filosofia antica: ovviamente, il contesto culturale è diverso dal momento che mentre la filosofia classica è una filosofia comunitaria, che si svolge in vere e proprie scuole dove ci si reca per vivere insieme al maestro e agli altri discepoli, all'alba della modernità ciò non avviene più e il filosofo si fa mediare dal testo scritto, che fornisce al lettore le indicazioni necessarie per praticare, a sua volta, l'esercizio spirituale proposto. Non sembra trattarsi, dunque, di un mero espediente letterario, tant'è che quando Descartes parla in prima persona, evocando sé stesso in vestaglia, davanti al camino, con le carte in mano, è evidente che l'"io" utilizzato nel testo è in realtà un "tu" rivolto al lettore: «Ritroviamo qui il meccanismo, così frequente nell'antichità, per cui si passa dall'io individuale a un io innalzato al livello dell'universalità».¹¹ A conferma di ciò, troviamo frequenti passaggi nei quali il filosofo francese invita il lettore a prendersi tutto il tempo necessario per la piena comprensione del testo e per discernere tutte le conseguenze di quanto detto: «io vorrei» – auspica nelle *Risposte alle Seconde Obiezioni* – «che i lettori non impiegassero solo il poco tempo che è necessario per leggerla, ma alcuni mesi, o almeno alcune settimane, a considerare le cose di cui essa tratta [...]».¹²

Secondo Hadot, Descartes avrebbe attinto direttamente alla tradizione stoica, letta attraverso la poderosa esperienza di vita di Agostino, così come rielaborata nel dialogo *Contra Academicos*, scritto nei mesi del ritiro di Cassiciacum.¹³ Ne sembra convinto anche Husserl allorché, nelle pagine conclusive delle *Cartesianische Meditationen*, conferma questa relazione, richiamando il noto detto agostiniano «*noli foras ire, in te redi, in interiore homine habitat veritas*»: «abbiamo qui – chiosa Hadot – un bell'esempio di riattualizzazione e un significativo omaggio reso da Husserl alla tradizione antica, la quale trova, a suo avviso, il suo prolungamento nelle *Meditazioni* di Descartes».¹⁴

Nella prospettiva filosofica di Hadot si tratta di un passaggio molto importante che segna un punto di radicale divergenza con l'altro grande interprete della spiritualità filosofica antica, ovvero Michel Foucault. Come noto, nella prima lezione del suo corso tenuto al Collège de France nell'anno Accademico 1981-82, dedicato a *L'ermeneutica del soggetto*, Foucault aveva sostenuto che il «momento cartesiano» avesse rappresentato il punto di rottura della modernità con la tradizione filosofica antica, basata sullo stretto legame tra trasformazione del soggetto conoscente e accesso alla verità: il «momento cartesiano» rappresenterebbe, dunque, il passaggio a partire dal quale «il filosofo (o lo scienziato, o anche solo chi cerca la verità) è diventato capace

¹⁰ Descartes 1967b, p. 193. Il concetto è ripetuto, *quasi per litteram*, nella *Lettere Al Decano e ai Dottori della Sacra Facoltà teologica di Parigi*, ivi, p. 188. Nelle *Risposta alle Seconde obiezioni*, il filosofo francese marca ancor di più la distanza con la tradizione medievale, proprio per ricollegarsi a una certa tradizione filosofica classica: «[...] questa è stata la causa per cui ho scritto piuttosto delle meditazioni che delle dispute o delle questioni, come fanno i filosofi, o anche dei teoremi o dei problemi, come i geometri, a fine di testimoniare così che non ho scritto se non per quelli che si vorranno dare la pena di meditare con me seriamente, e considerare le cose con attenzione. Poiché, per ciò stesso che qualcuno si prepara ad impugnare la verità, si rende meno atto a comprenderla, poiché distoglie il suo spirito dalla considerazione delle ragioni che convincono di essa, per applicarlo alla ricerca di quelle che la distruggono»; Descartes 1967c, p. 328.

¹¹ Biscuso 2013.

¹² Descartes 1967c, p. 306.

¹³ Secondo Massimiliano Biscuso, sono tantissimi i punti in comune: «l'*otium* quale requisito indispensabile alla meditazione, il ritorno in se stessi come condizione necessaria per poter attingere la verità, lo svolgimento in sei giornate dei colloqui di Cassiciacum»; ma, allo stesso tempo, vanno rimarcati con forza i punti di radicale divergenza, segno del passaggio a un altro modo di intendere l'esperienza filosofica: «nelle *Meditazioni* non c'è nulla degli esercizi dialettici veri e propri in cui sono impegnati i personaggi del *Contra Academicos*, nulla delle tecniche di esposizione delle tesi e della loro confutazione, nulla, soprattutto della conversione ad una vita in tutto e per tutto diversa da quella finora condotta»; cfr. Biscuso 2005, pp. 68-69.

¹⁴ Hadot 2005, pp. 115-116. Il passo di Agostino è tratto dal *De vera religione*, 39, 72. Peraltro, lo stesso Husserl aveva ribadito che «chiunque voglia seriamente diventare filosofo deve almeno una volta nella sua vita ritirarsi in sé stesso» (la citazione dai *Discorsi parigini* è riportata in Miceli 2010, p. 227).

di riconoscere la verità, e ha potuto avere accesso ad essa, in se stesso, e in virtù dei suoi soli atti di conoscenza, senza che da lui si esiga più nient'altro, ovvero senza che il suo essere di soggetto debba essere modificato o alterato in alcun modo».¹⁵

Eppure, qualche anno addietro, nel corso di una disputa con un altro filosofo francese, Jacques Deridda, a proposito dei principali impedimenti al *cogito* – vale a dire i sogni e la follia –, proprio Foucault aveva espresso un giudizio radicalmente diverso sulle *Meditazioni* di Descartes, sostenendo che fossero più di un semplice discorso, capace di riverberarsi sulla soggettività conoscente: «attraverso ciò che si dice nella meditazione, il soggetto passa dall'oscurità alla luce, dall'impurità alla purezza, dalla stretta delle passioni al distacco, dall'incertezza e dai movimenti disordinati alla serenità e alla saggezza, ecc. [...] In breve, la meditazione implica un soggetto mobile e modificabile dall'effetto stesso degli avvenimenti discorsivi che si producono».¹⁶ Per “quel” Foucault – che, però, non viene preso in considerazione nemmeno da Hadot – il testo cartesiano ha tutte le caratteristiche degli esercizi meditativi della tradizione classica: più precisamente, egli parla di «meditazione dimostrativa», ovvero di «un insieme di proposizioni che formano [un] sistema che ogni lettore deve percorrere se vuole provarne la verità; e un insieme di modificazioni che formano [un] esercizio, che ogni lettore deve effettuare [...], se a sua volta vuole essere il soggetto che enuncia, per proprio conto, questa verità».¹⁷

Nelle *Meditazioni* di Descartes è possibile rintracciare anche un'altra tradizione filosofica, conosciuta negli anni della formazione giovanile presso il Collegio di La Flèche: stiamo parlando degli *Exercitia* di Ignazio di Loyola che, stando alla ricostruzione che ne fa Hadot, pure sono strettamente congiunti con la tradizione degli esercizi spirituali della filosofia antica.¹⁸

In particolare, da Ignazio e dalle sue pratiche spirituali, Descartes avrebbe assunto la centralità della funzione immaginativa, intesa come la capacità di «anticipare e immaginare per temperarsi di fronte ai pericoli e per stemperare la tensione».¹⁹ Si tratta di una funzione già presente nella tradizione antica, dove è alla base della pratica della *praemeditatio malorum*;²⁰ ma, negli esercizi proposti da Ignazio di Loyola, essa diventa il centro propulsivo di ogni esperienza spirituale: numerosi esercizi, infatti, cominciano proprio con la persona che immagina l'inferno, oppure immagina di trovarsi in punto di morte o nel giorno del giudizio o, più semplicemente, in un punto qualsiasi del futuro per rivolgersi «a come allora si vorrebbe aver deliberato in merito alla cosa presente».²¹ In Descartes non troviamo – e non potrebbe essere altrimenti – la stessa radicalità religiosa di Ignazio di Loyola, eppure alcune sue immagini, come quella dello spirito ingannatore, non sarebbero state possibili se la sua immaginazione non si fosse allenata con gli esercizi proposti dal fondatore della Compagnia di Gesù: pensiamo, ad esempio, a quanto detto nell'art. CLXXVI de *Les passions de l'âme*, dove Descartes fa appello proprio alla «*préméditation*

¹⁵ Foucault 2003, p. 19. A proposito dell'espressione «momento cartesiano», Foucault stesso riconosce che si tratta di «un'espressione [...] pessima, e che pertanto utilizzo a titolo puramente convenzionale»; ivi, p. 16. Tuttavia, a suo parere, dalle *Meditazioni* sembra emergere con chiarezza un procedimento che scinde per la prima volta lo *gnōthi seauton* (conosci te stesso) dalla *epimeleia heauton* (la cura di sé), qualificando il primo come fondamento dell'indagine filosofica, ma squalificando il secondo e contribuendo «addirittura a escluderlo dal campo del pensiero filosofico moderno»; *ibid.* Tuttavia, Foucault precisa che con questo non intende dire «che si tratti solo di Descartes, o che ne sia stato proprio lui l'inventore, o che sia stato esattamente il primo a fare tutto ciò», ma è comunque evidente che, a partire dalle riflessioni cartesiane, la ricerca della verità sarà condizionata da ragioni formali, procedurali, culturali che «si limitano a coinvolgere l'individuo in ciò che concerne la sua concreta esistenza, ma non la struttura del soggetto in quanto tale» (ovvero, da ragioni «che non hanno nulla a che fare con la spiritualità»); ivi, pp. 19-20, *passim*.

¹⁶ La citazione da *Storia della follia nell'età classica* è riportata in Biscuso 2013.

¹⁷ *Ivi*.

¹⁸ Sui rapporti tra gli *Exercitia* di Loyola e la filosofia antica si veda Hadot 2005, pp. 71 e ss., dove è citato il contributo di Paul Rabbow che per primo ha analizzato questa relazione. Si veda, pure, Cipolletta 2011, pp. 49 e ss. e Biscuso 2005, p. 66-69.

¹⁹ Cipolletta 2011, p. 54.

²⁰ Sul punto, si veda Hadot 2005, pp. 36-37. La scuola stoica, ad esempio, invitava a prefigurarsi ogni mattina quel che avrebbe potuto succedere durante la giornata, per prepararsi da subito ad affrontarlo e per fissare «in anticipo i principi che dirigeranno e ispireranno le azioni»; l'esame di coscienza serale aveva, dunque, il compito di verificare la propria aderenza ai programmi mattutini; *ivi*, p. 37.

²¹ Cipolletta 2011, p. 54.

come anticipazione di quegli eventi che suscitano angoscia, per stemperare proprio il timore che essi potranno suscitare». ²² Al riguardo, possiamo far nostro il giudizio della Cipolletta: «le *Meditationes* sono sicuramente qualcosa di diverso dagli esercizi spirituali, tuttavia non sarebbero state possibili [...] senza gli *Exercitia*». ²³

L'immaginazione per Descartes rappresenta una delle forme del pensiero; lo dice chiaramente nelle *Seconde risposte alle Obiezioni*:

col nome di *pensiero* io comprendo tutto ciò che è talmente in noi, che ne abbiamo immediatamente conoscenza. Così tutte le operazioni della volontà, dell'intelletto, dell'immaginazione e dei sensi, sono dei pensieri. Ma io ho aggiunto *immediatamente* per escludere le cose che seguono e dipendono dai nostri pensieri: per esempio, il movimento volontario ha, sì, in verità, la volontà per suo principio, ma di per sé stesso, tuttavia, non è un pensiero. ²⁴

A ben vedere, il *cogito* cartesiano potrebbe addirittura prescindere dal mondo pensato, ma non potrebbe mai fare a meno della propria coscienza, intesa come consapevolezza del proprio stato pensante: dice bene Arcangela Miceli, allorché osserva che

l'anima razionale, che conosce il mondo in un modo matematico, porterà l'uomo a divenire "padrone e dominatore della natura", ma questo è solo uno dei "lati" delle funzioni dell'anima cartesiana perché la rivendicazione della libertà interiore viene mantenuta tale anche se è lo stesso autore che consegna il nostro corpo e la natura alle leggi della scienza. ²⁵

Descartes sembra interessato non tanto a definire le funzioni della conoscenza, quanto piuttosto il modo in cui la coscienza conosce: proprio per queste ragioni, finirà per prendere molto sul serio un'esperienza affatto particolare, ovvero i sogni che occuparono la celebre notte del 10 novembre 1691.

La storia è nota: racconta il suo primo biografo, Adrien Baillet, che la notte in questione – «essendo andato a letto "tutto pieno del suo entusiasmo" e tutto preso dal pensiero "di aver trovato quel giorno i fondamenti di una scienza meravigliosa"» ²⁶ – Descartes ebbe tre sogni in rapidissima successione; tenuto conto del loro contenuto e del modo in cui lo impressionarono, il filosofo «immaginò non potessero essere venuti che dall'alto». ²⁷

²² Ivi, p. 55. Scrive Descartes: «[...] e poiché la principale causa della paura è la sorpresa, il mezzo migliore per liberarsene è di riflettere alle cose in anticipo, preparandosi a tutti gli eventi il timore dei quali può suscitarla»; cfr. Descartes 1967e, p. 501.

²³ Cipolletta 2011, p. 54.

²⁴ Descartes 1967c, p. 330. Altrove, quasi con le stesse parole, Descartes aveva precisato: «con la parola pensiero, io intendo tutto quel che accade in noi in tal modo, che noi lo percepiamo immediatamente per noi stessi; ecco perché non solo intendere, volere, immaginare, ma anche sentire è qui lo stesso che pensare»; cfr. Descartes 1967d, p. 29.

²⁵ Miceli 2010, p. 228.

²⁶ Descartes 1967a, p. 4. A parlarci è, dunque, il Baillet, che ricostruisce le vicende di un trattato scritto in forma di discorso e intitolato *Olympica*, inventariato nelle carte di Stoccolma, probabilmente iniziato solo nel mese di novembre del 1619, dal momento che fa riferimento proprio alla famosa notte dei sogni dall'alto. L'espressione «*scientia mirabilis*», qui tradotta come "scienza meravigliosa" è in Sal 138, 5. Cosa intenda Descartes con questa espressione, non si è mai arrivati a stabilirlo con chiarezza: secondo la Miceli «tale scoperta consisteva nella convinzione che esistano nella mente umana pochi principi dai quali è possibile ricavare tutte le scienze concatenate in modo da formare una scienza universale»; cfr. Miceli 2010, p. 227.

²⁷ L'interesse da parte della filosofia verso i sogni e la loro analisi risale, addirittura, a Platone che nella *Repubblica* pone il distinguo tra chi si abbandona al sonno senza mantenere vigile la propria parte razionale e chi, al contrario, «si concede il sonno solo dopo aver destato la parte sua razionale e averle offerto un banchetto di nobili discorsi e meditazioni, con un'intima e personale riflessione; quando non costringe al digiuno né satolla la parte appetitiva per farla rimanere assopita, senza che turbi la parte migliore con le sue gioie e i suoi crucci, e lascia invece che quest'ultima, sola e pura, in se stessa, indaghi e cerchi di scoprire ciò che ignora, passato, presente o futuro; quando allo stesso modo ammansisce anche la parte animosa e non si abbandona al sonno con l'animo agitato perché incolerito

Una notte straordinaria, che lo segnò molto profondamente, tant'è che sovente Descartes ritornerà con la mente a quell'esperienza irripetibile, che egli stesso legava alle successive evoluzioni della propria riflessione filosofica. Anni dopo, lo storico e giurista francese Maxime Leroy scrisse niente meno che a Sigmund Freud per avere un'analisi dei sogni cartesiani e per verificare se l'interpretazione datane dal filosofo francese avesse qualche fondamento: forse a malincuore, ricevette una risposta che impedì sul nascere ogni successiva elucubrazione ma che resta illuminante ai fini che ci interessano.²⁸

Nella sua risposta, infatti, il padre della psicoanalisi, nel fornire la propria definizione dei "sogni dall'alto", ne mise in evidenza i profondi legami con l'attività cognitiva diurna, sostenendo che si tratta di «formazioni d'idee, che avrebbero potuto essere create altrettanto bene durante lo stato di veglia come durante lo stato di sonno e che, in certe parti soltanto, hanno tratto sostanza da stati d'animo assai profondi».²⁹ Altrove, Freud aveva ribadito che tali sogni «corrispondono a pensieri o propositi diurni che durante la notte sono riusciti a trovare un rafforzamento nel materiale rimosso e inaccessibile all'io. In tal caso, di regola, l'analisi prescinde da questo alleato inconscio e riesce a inserire il pensiero onirico latente nel contesto del pensiero diurno».³⁰

Alla luce di queste interpretazioni sembra, dunque, possibile tracciare una stretta correlazione tra il sogno e le "visioni" notturne e la percezione diurna, che orienta nel concreto le nostre scelte di vita: da un lato, le rielaborazioni oniriche ci suggeriscono nuovi significati e ci propongono interpretazioni alternative; dall'altro, la veglia fornisce sempre ulteriore materiale al lavoro notturno e, al contempo, ne riceve stimoli e pungolamenti, sui quali prosegue il suo lavoro diurno. A questo processo incessante, che si autoalimenta senza sosta e che prosegue, con mezzi diversi, lungo le fasi della veglia e del sonno, lo stesso Descartes fa riferimento parlando di meditazione, in un'accezione affatto particolare.

In una lettera a Elisabetta del Palatinato, datata 28 giugno 1643, egli sostiene che la meditazione non possa essere condotta costantemente, perché altera gli equilibri temporali ed estrania l'individuo dal consueto scorrere del tempo; tuttavia – egli sostiene –, «la cosa migliore, secondo me, consiste nel contentarsi di conservare ferme nella propria memoria e nella propria credenza le conclusioni a cui si è arrivati una volta per tutte, occupando poi il tempo che ci resta a studiare quei pensieri in cui l'intelletto agisce insieme all'immaginazione e ai sensi»:³¹ a questa meditazione – profonda, radicale, irripetibile – Cipolletta vi si riferisce impiegando un'espressione assai felice, «pensare senza ringhiera».³²

La meditazione cartesiana rivela, dunque, la radicalità propria degli antichi esercizi spirituali, al punto che, per sua stessa ammissione, non vi si potrebbe dedicare troppo tempo:

io posso dire con verità che la regola principale che ho sempre osservato nei miei studi, e che credo mi sia stata di maggiore utilità per raggiungere qualche cognizione, è stata di dedicare solo pochissime ore al giorno alle riflessioni che impegnano l'immaginazione, e pochissime ore all'anno a quelle che occupano il

con qualcuno, ma calma quelle due parti e ne eccita la terza ove ha sede il senno; e così finalmente si concede riposo. Sai bene che in tale stato d'animo questa persona coglie la verità nel modo più alto e che le visioni dei sogni non le appaiono allora affatto contrarie alla legge»; cfr. Platone, *Repubblica*, 571d-572a. Tali considerazioni, vengono riprese da Zenone, il quale – secondo la testimonianza di Plutarco – «pensava che, grazie ai suoi sogni, ognuno potesse avere coscienza dei progressi che faceva»; cfr. Hadot 2005. Si veda pure Cipoletta 2011, pp. 56 e ss. che, per precisare la dimensione "dall'alto" dei sogni cartesiani, si richiama proprio a Ignazio di Loyola (*Exercitia*, n. 184.2): «*La prima regola* è che quell'amore, che mi muove e mi fa scegliere la cosa, discenda dall'alto».

²⁸ Il carteggio è interamente ricostruito in Rey 1995. Nella sua risposta a Leroy, Freud parlò addirittura «d'angoscia, perché, come regola generale, dà scarsi risultati lavorare sui sogni senza potere ottenere dallo stesso sognatore delle indicazioni sulle relazioni che possono legarli tra loro o riattaccarli al mondo esterno – così è quando si tratta di sogni di personaggi storici»; ivi, p. 55.

²⁹ Ivi, pp. 55-56.

³⁰ La citazione di Freud è in Miceli 2010, p. 229.

³¹ Descartes 1967f, p. 531.

³² Cipolletta 2011, p. 65.

solo intelletto, concedendo tutto il resto del mio tempo al rilassamento dei sensi e al riposo dello spirito; e fra gli esercizi dell'immaginazione io annovero anche tutte le conversazioni serie, e tutto quello a cui bisogna dedicare dell'attenzione.³³

Si tratta di un «raccolgimento emotivo nella vertigine oscura che ci fa trascendere dal mondo in cui siamo gettati, ci stravolge e ci fa esperire la nostra libertà»:³⁴ all'esito di un'esperienza di tale portata, il minimo che possiamo fare è serbarne il ricordo, mantenendolo vivo per richiamarlo alla mente in occasione delle scelte future, in ogni circostanza difficile, nelle situazioni di dubbio. Ogni individuo dovrebbe potersi impegnare in questo tipo di meditazione, abbandonando i ritmi usuali dell'ordinario scorrere del tempo, accogliendo ispirazioni cristalline ma non altrimenti deducibili, capaci di determinarci a quella forza in grado di realizzare i cambiamenti. Per dirla con le parole della Cipolletta, è come se

*l'attimo della meditazione l'ha staccato dal mondo, l'entusiasmo iniziale si tramuta in distacco. Non è un problema di facile soluzione comprendere se questo distacco sia quello di colui che sale sulle montagne per cogliere il Tutto nel proprio orizzonte in una visione d'assieme e dominarlo iniziando dalle parti di esso, o sia quello che coglie la differenza e il limite dell'uomo e contemporaneamente accetta il rischio di dare senso alla propria esistenza, sapendo che potrebbe essere solo una favola. A mio avviso i due volti coesistono nel nostro filosofo.*³⁵

Come noto, la notte dei sogni dall'alto Descartes non poté giungere alla potenza della sintesi del *cogito*, che rielaborerà con estrema lucidità nelle opere successive; ma è pur vero che vi potrà giungere proprio a partire dalle riflessioni su quanto accaduto quella notte, nella quale ha visto rappresentata nei suoi sogni, in chiave simbolica, la portata futura – quasi escatologica – della sua scelta di dedicarsi alla filosofia, sperimentando su di sé la consapevolezza che l'acquisizione della verità richiede (o, almeno, implica) un percorso di trasformazione di sé, non solo in chiave cognitiva o epistemologica, ma soprattutto spirituale, nel senso che era proprio della tradizione filosofica antica.

Pascal e la condizione umana

Quando si parla di *meditatio* come pratica filosofica, l'esempio di Blaise Pascal emerge in tutta la sua luminosa autorevolezza, dal momento che si tratta di uno di quei pochi filosofi che su questa pratica ha incentrato non solo la propria indagine filosofica ma, addirittura, la propria vita.

Come per Descartes, anche in questo caso, c'è un episodio – una notte, in particolare – che ci aiuta ad apprezzare la portata di questa nostra affermazione: la notte del 23 novembre 1654 allorché – venendo a maturazione dubbi e lacerazioni coltivati già nei mesi passati – Pascal fu colto da una vera e propria crisi spirituale, di cui conserverà sempre indelebile la memoria.³⁶ Nello spazio di quella notte, il filosofo sente limpidamente di dover farsi carico della ricerca del

³³ Descartes 1967f, pp. 529-530. Questo tipo di esercizio richiede sforzi considerevoli, superiori a ogni altra forma di pensiero; al contrario, per avere contezza dell'unione dell'anima con il corpo sarebbe sufficiente affidarsi ai sensi, trattandosi di una conclusione data per buona anche da chi non è avvezzo alla filosofia: «[...] ed è, infine, con la sola consuetudine della vita e delle conversazioni ordinarie, astenendoci dalla meditazione e dallo studio delle cose che esercitano l'immaginazione, che si impara a concepire l'unione dell'anima col corpo»; ivi, p. 529.

³⁴ Cipolletta 2011, p. 103.

³⁵ Ivi, p. 64.

³⁶ Alla sua morte, secondo la testimonianza di padre Guerrier, il *Mémorial* di quella fatidica notte fu trovato cucito nei suoi abiti: «pochi giorni dopo la morte di Pascal, un domestico si accorse per caso che nel risvolto del giustacuore del defunto c'era qualcosa che sembrava più spesso del resto. Disfatta la cucitura, vi trovò una piccola pergamena piegata, scritta di mano da Pascal, e in essa un foglio vergato nella medesima scrittura: l'uno era una copia fedele dell'altro»; cfr. Pascal 1962, p. 421.

senso proprio della sua esistenza e della sua umanità («In gioia per l'eternità per un giorno di esercizio sulla terra»), anche a costo di trascurare i suoi studi matematici («Rinuncia totale e dolce»).³⁷ E così, già il mese dopo, si mette sotto la direzione spirituale di Monsieur de Sacy e nel gennaio successivo entra nel convento di Port-Royal des Champs, alle porte di Parigi, per trascorrere un periodo di ritiro con i *solitaires*, un gruppo di eruditi laici che avevano deciso di vivere secondo i precetti giansenisti.³⁸

Parallelamente, Pascal radicalizza la propria meditazione filosofica: a partire dal 1657 comincia a scrivere i *Pensées*, un insieme più o meno organico di frammenti, elaborati all'esito di una sofferta e concitata riflessione personale, destinata a spostare definitivamente l'asse portante della propria indagine filosofica.³⁹ L'introduzione a quest'opera enorme è rappresentata, proprio, dai celebri colloqui avuti con Monsieur de Sacy – successivamente trascritti dal suo segretario in un unico testo – nei quali viene idealmente descritto un tormentato percorso, da Epitteto a Montaigne, passando per sant'Agostino, fino ad abbracciare la fede cristiana: «Il Signor Pascal gli disse che le sue letture abituali erano state Epitteto e Montaigne e gli fece grandi elogi di quei due autori. Il signor de Sacy, che aveva sempre creduto di doverli leggere poco, pregò il signor Pascal di parlargliene a fondo». ⁴⁰ Forse non è un caso se i colloqui tra i due vennero a incentrarsi intorno a queste tre poderose figure di uomini, prima che di filosofi, la cui vicenda biografica – proprio come sarà per Pascal –, sembra non potersi distinguere dalle riflessioni teoretiche e dalle questioni filosofiche affrontate.⁴¹ Ci sembra, dunque, interessante, ripercorrere brevemente i principali passaggi di questo itinerario intellettuale e filosofico, che accompagnerà il filosofo di Clermont-Ferrand fino alla conversione.

Secondo Pascal, Epitteto «è uno dei filosofi che meglio ha conosciuto i doveri dell'uomo»: da lui apprende che è doveroso, perché razionale, sottomettersi a Dio – che «non fa nulla se non con grandissima saggezza» –, nonché la discrezione priva di ostentazioni di colui che compie buone azioni, dal momento che «nulla guasta maggiormente [i buoni proponimenti] che il metterli in mostra». ⁴² Il confronto con il filosofo-schiavo è serratissimo ma, alla fine, Pascal ne conclude che egli ha peccato di troppa presunzione – parla, addirittura, di «principi di diabolica superbia» – dal momento che ha preteso di fondare la realizzazione individuale semplicemente sugli sforzi della ragione e della bontà d'animo di ciascuno:

dice che Dio ha dato all'uomo i mezzi per adempiere tutti i suoi obblighi; che questi mezzi sono in nostro potere; che bisogna cercare la felicità nelle cose che sono in poter nostro dacché Dio ce le ha date a questo scopo; [...] che la nostra mente non può essere costretta a credere quel che sa essere falso né la volontà ad amare quel che sa renderla infelice; che queste due facoltà sono, pertanto, libere e che per mezzo loro noi possiamo renderci perfetti.⁴³

³⁷ Ivi, p. 422.

³⁸ Per il legame tra Pascal e la comunità giansenista di Port-Royal des Champs si veda Tanzella-Nitti 2012, pp. 21-50.

³⁹ Negli anni a seguire, peraltro tormentati dall'acuirsi delle malattie, Pascal smetterà quasi del tutto di occuparsi di geometria, matematica, fisica, per interrogarsi sulle condizioni esistenziali dell'essere umano; cfr. ivi, pp. 22-24.

⁴⁰ Il resoconto dei colloqui fu redatto da Nicolas Fontaine, segretario di de Sacy, una quarantina di anni dopo, nell'ambito dei suoi *Mémoires pour servir à l'histoire de Port-Royal*; la traduzione che seguiamo è di P. Serini ed è in appendice a Pascal 1962, pp. 423-439. La citazione è a p. 424.

⁴¹ Come noto, Epitteto è autore di un *Manuale*, redatto dal discepolo Arriano, che contiene frequenti riferimenti a esperienze dirette ed episodi personali; Agostino ha descritto con vividi particolari la propria vicenda spirituale, evocata in più opere, ma centrale nelle *Confessioni*; Montaigne, ritiratosi a vita privata, scrive i *Saggi*, opera di fatto inscindibile dalla propria vicenda biografica.

⁴² Ivi, pp. 424-425, *passim*. Il cap. 31 del *Manuale* di Epitteto esordisce: «Sappi che il punto fondamentale su cui si fonda la devozione verso gli dèi è avere opinioni corrette su di essi [...], persuaso che sono il prodotto della più alta intelligenza. Così infatti non ti lamenterai mai degli déi, né li accuserai di trascurarti». Nel cap. 46, invece, si legge: «le pecore non portano il foraggio al pastore per mostrare quanto hanno mangiato, ma lana e latte sono il prodotto esterno della pastura che hanno assimilato internamente: e tu alla gente comune non sciorinare i principi filosofici, ma esponi i risultati che derivano dalla loro digestione»; cfr. Epitteto 1990, rispettivamente, p. 23 e p. 35.

⁴³ Pascal 1962, p. 426. Altrove, nei *Pensées*, lo stesso Pascal ribadisce: «Affermano che si può sempre quel che si può qualche volta e che ciò che il desiderio della gloria fa compiere a coloro che ne sono posseduti gli altri potranno farlo».

All'eccessivo ottimismo di Epitteto sembra far da contraltare il pacato scetticismo di Montaigne che «distrugge a poco a poco tutto quel che tra gli uomini passa per maggiormente certo: non per stabilire l'opposto con certezza, – solo di questa è nemico, – bensì per far vedere solamente che, essendo eguali le apparenze da una parte e dall'altra, non si sa su che cosa assidere la propria credenza».⁴⁴ Agli occhi di Pascal, Montaigne è filosofo più attento alla effettiva condizione umana, che riconduce allo stesso rango di ogni altra creatura animale:⁴⁵ solo che sembra accontentarsi di un conformismo di facciata, dal momento che – pur di conservare la propria quiete interiore – sceglie di indugiare in un disincanto consapevole, mai radicale né estremo, impedendosi, di fatto, di realizzare nella propria vita una trasformazione finalmente risolutiva.

[...] monta sul suo cavallo, come uno che non sia filosofo, perché la bestia lo sopporta, ma senza credere di averne diritto, non sapendo se quella bestia non abbia, viceversa, quello di servirsi di lui. Si fa talvolta violenza per evitare certi vizi; e osserva la fedeltà coniugale a cagione della pena che segue i disordini; ma, se la pena che questo gli costa superasse quella che evita, accetterebbe senza difficoltà quest'ultima, poiché la regola della sua vita è sempre la comodità e la tranquillità. Egli respinge, quindi, molto lontano quella virtù stoica che vien dipinta con un aspetto severo, lo sguardo corrucciato, i capelli irti, la fronte corrugata e madida, in una postura penosa e rigida, lontana dagli uomini, assorta in un cupo silenzio e sola sulla sommità di una roccia; fantasma, dice, capace di spaventare i bambini e che lassù non fa, con un travaglio continuo, se non cercare la tranquillità cui mai perviene. La sua è ingenua, familiare, spassevole, allegra, e per così dire, folleggiante: segue quel che la attira, e scherza con negligenza sugli accidenti buoni o cattivi della vita, coricata mollemente in seno all'ozio tranquillo, da cui mostra agli uomini, che cercano la felicità con tanta pena che essa si trova soltanto là e che l'ignoranza e la mancanza di curiosità sono due dolci guanciali per una testa ben fatta, com'egli stesso dice.⁴⁶

Secondo Pascal, le riflessioni filosofiche di Epitteto e di Montaigne rappresentano le uniche due strade percorribili dalla ragione umana: o c'è un Dio, che è il sommo bene, e allora l'uomo desidera raggiungerlo; o non è certo che ci sia, e allora l'uomo, per la sua serenità, decide di

del pari. Sono moti febbrili, che la salute non può imitare. Dal fatto che ci sono cristiani d'animo costante, Epitteto inferisce che ciascuno può essere tale»; cfr. *ivi*, fr. 412 (fr. 350 dell'ed. Brunschvicg), p. 177.

⁴⁴ *Ivi*, p. 427.

⁴⁵ Scrive Montaigne: «La presunzione è la nostra malattia naturale e originaria. La più calamitosa e fragile di tutte le creature è l'uomo, e al tempo stesso la più orgogliosa. Essa si sente e si vede collocata qui, in mezzo al fango e allo sterco del mondo, attaccata e inchiodata alla peggiore, alla più morta e putrida parte dell'universo, all'ultimo piano della casa e al più lontano dalla volta celeste, insieme agli animali della peggiore delle tre condizioni; e con l'immaginazione va ponendosi al di sopra del cerchio della luna, e mettendosi il cielo sotto i piedi»; cfr. Montaigne 1992, p. 584. Si tratta di un punto in comune tra i due filosofi, dal momento che anche Pascal considera l'uomo «un essere capace di poco e di molto, di tutto e di niente, non angelo né brutto, ma uomo»; cfr. Pascal 1962, fr. 292 (fr. 140 dell'ed. Brunschvicg), p. 130.

⁴⁶ *Ivi*, p. 434. Citiamo qui, a mero titolo di esempio, dei brevi stralci dei *Saggi* di Montaigne, che Pascal ha così ben riassunto nella sua conversazione con de Sacy. «Quando mi sono ritirato a casa mia, risoluto per quanto lo potessi a non occuparmi d'altro che di trascorrere in pace e appartato quel po' di vita che mi resta, mi sembrava di non poter fare al mio spirito favore più grande che lasciarlo, nell'ozio più completo, conversare con sé stesso e fermarsi e riposarsi in se medesimo»; «mi piacciono le nature moderate e medi. [...] E non mi piace consigliare né praticare una virtù così selvaggia e che costa tanto cara»; «il nostro procedimento consueto è di andar dietro alle inclinazioni del nostro desiderio, a sinistra, a destra, in su, in giù, secondo che il vento delle occasioni ci trascini. Pensiamo a quello che vogliamo solo nel momento in cui lo vogliamo, e cambiamo come quell'animale che prende il colore del luogo in cui vien messo»; è un desiderio generoso voler perfino morire utilmente e virilmente; ma l'attuazione on dipende tanto dalla nostra buona risoluzione quanto dalla nostra buona fortuna. Migliaia di persone si sono proposte di vincere o di morire combattendo, e non è loro riuscita né l'una né l'altra cosa [...]»; «in gioventù avevo bisogno di ammonirmi e sollecitarmi per mantenermi in carreggiata [...]. Ora mi trovo in un altro stato: le condizioni della vecchiaia mi ammoniscono fin troppo, mi rendono saggio e mi rampognano. Dall'eccesso della gaiezza sono caduto in quello della severità, più fastidioso. [...] Mi difendo dalla temperanza come un tempo mi sono difeso dalla voluttà. Essa mi tira troppo indietro, e fino al torpore. Ora, io voglio essere padrone di me, in ogni senso. La saggezza ha i suoi eccessi e non ha minor bisogno di moderazione della follia»; cfr. Montaigne 1992, rispettivamente, pp. 39-40, 262, 429, 904, 1114-1115, *passim*.

mettersi al riparo dall'incertezza, come può.⁴⁷ Tuttavia, per quanto meritevoli e di grande interesse, si tratta di riflessioni che, prese singolarmente, possono solo condurre a due vizi, uguali e opposti: l'orgoglio, da un lato, l'accidia, dall'altro.⁴⁸ È, invece, necessario coniugare nello stesso verbo l'originaria grandezza dell'uomo e la sua miseria presente, impegnandosi a percorrere insieme questi due itinerari, dal momento che «unendoli insieme si costituirebbe una morale perfetta».⁴⁹ Non si tratta, tuttavia, di un'operazione algebrica, come se fosse possibile calcolare il minimo comun denominatore tra due differenti orientamenti di pensiero.

Giunto a questo punto, Pascal recupera l'esempio di Sant'Agostino il cui richiamo gli viene fatto proprio da Monsieur de Sacy, nel corso delle loro conversazioni:⁵⁰ l'esempio del santo di Ippona chiarisce finalmente come ottenere la virtù, non già attraverso un'astratta ricostruzione teorica, bensì per mezzo di una concreta esperienza del religioso. Pascal avverte chiaramente un'affinità esistenziale con sant'Agostino: della sua testimonianza sente di potersi fidare, perché vi rintraccia pensieri e tormenti assai simili ai suoi, che riesce a ricostruire in maniera fedelissima, finendo addirittura per prendere le distanze dai precetti giansenisti.⁵¹

In Agostino, come in Pascal, è centrale il concetto di *cor*, «cuore»: nelle pagine del santo di Ippona tale termine ricorre come sinonimo di «anima», cui il cristiano deve ritornare per scoprire – lì, nelle radici profonde della propria interiorità – il senso verace della propria conversione. Perché il cuore ha memoria, sapienza, capacità di ascolto: «da dove ho appreso queste nozioni, e per dove sono passate? Non lo so. So che io non le ho apprese affidandomi al cuore di un altro, ma nel mio le ho riconosciuto e ho assentito alla loro verità per poi affidarle a lui come a un deposito, da cui potessi a mio piacere riportarle alla luce».⁵² Non è forse vero, come scriverà Pascal a secoli di distanza, che «il cuore ha le sue ragioni che la ragione non conosce»?⁵³

Ma è proprio a partire da queste ragioni – di certo, non razionali, ma comunque non irragionevoli⁵⁴ – che l'individuo si accinge a superare lo smarrimento che ne attanaglia la ragione, anichilita dalla consapevolezza della propria miseria: «la grandezza dell'uomo sta in questo: che esso ha coscienza della propria miseria. Una pianta non si conosce miserabile. Conoscere di esser miserabile è, quindi, un segno di miseria, ma, in pari, tempo, un segno di grandezza».⁵⁵ Agli occhi

⁴⁷ Sono già qui le due proposizioni alla base della celebre scommessa, per la quale si rinvia direttamente a Pascal 1962, fr. 164 (fr. 233 dell'ed. Brunschvicg), pp. 65 e ss.

⁴⁸ Vale forse la pena ripercorrere per intero il giudizio di Pascal: «In Epitteto trovo un'arte incomparabile di turbare la sicurezza di coloro che la cercano nelle cose esteriori e di obbligarli a riconoscere che sono veri e propri schiavi e miseri ciechi; che, se non si danno senza riserva a Dio solo, è impossibile che trovino altra cosa fuor che l'errore e il dolore, da cui rifuggono. Quanto a Montaigne, egli è incomparabile nel confondere l'orgoglio di coloro che, prescindendo dalla fede, si vantano di conseguire la vera giustizia; nel disingannare coloro che si attaccano alle loro opinioni e credono di trovare nelle scienze verità incontrovertibili; e nel convincere talmente la ragione della pochezza dei suoi lumi e dei suoi errori che è difficile, quando si faccia buon uso di quei principi, esser tentato di trovare nei misteri della fede punti che vi ripugnino. [...] Ma se Epitteto combatte l'accidia, conduce all'orgoglio: dimodoché, può tornar nocivo a coloro che non siano convinti che anche la più perfetta giustizia, quando non abbia il suo fondamento nella fede, è corrotta. E Montaigne è assolutamente pernicioso per coloro che abbiano qualche inclinazione verso l'empietà e i vizi»; cfr. *ivi*, p. 438.

⁴⁹ *Ivi*, p. 436.

⁵⁰ Il Signore de Sacy prova a immaginare quel che Agostino avrebbe detto di Montaigne e ripete il giudizio che nel *De Opere Monachorum* (XVII, 20) il santo di Ippona pronunciava nei riguardi degli Accademici: come Agostino «mette in disparte tutto quel che la fede insegna; così noi, che abbiamo la fede, dobbiamo mettere da parte tutto quel che egli dice». È proprio il direttore spirituale a tracciare un parallelo tra l'esperienza vissuta da Agostino e quella di Pascal: «Sant'Agostino è tanto più credibile in quanto ebbe anche lui, un tempo, simili opinioni; e, come voi dite di Montaigne che egli combatté con quel suo dubbio universale gli eretici del suo tempo, così grazie a quel medesimo dubbio degli accademici sant'Agostino abbandonò l'eresia dei Manichei»; cfr. *ivi*, pp. 431-432.

⁵¹ Su questi aspetti si veda Maccaro 2014, pp. 70-99.

⁵² Agostino 2006, p. 183.

⁵³ Pascal 1962, fr. 146 (fr. 477 dell'ed. Brunschvicg), p. 59. Come ha ben evidenziato la Maccaro, il cuore in Pascal, così come in Agostino, non è solo memoria ma anche *voluntas*, ovvero «movimento dell'anima, sua causa efficiente, la cui azione domina tutti i sentimenti estendendosi sinanco alle operazioni cognitive»; cfr. Maccaro 2014, p. 85.

⁵⁴ *Ivi*, p. 84.

⁵⁵ Pascal 1962, fr. 372 (fr. 397 dell'ed. Brunschvicg), p. 161. L'indissolubile viluppo tra grandezza e miseria è mostrato anche nel fr. 370 (fr. 409 dell'ed. Brunschvicg) che esordisce affermando che «la grandezza dell'uomo è così evidente che s'inferisce dalla sua stessa miseria»; cfr. *ivi*, p. 160.

di Pascal, l'uomo sembra come sospeso tra due infiniti: l'infinitamente grande sopra di sé, incomparabile, immisurabile, incomprensibile; e l'infinitamente grande dentro di sé, sincero, verace, autentico. Se è pur vero che, rispetto all'universo, la condizione umana è paragonabile a quella di un granello di sabbia, non è possibile mettere a tacere la voce del cuore che invita a spingersi oltre e a sollevare il capo e lo sguardo: «nonostante la vista di tutte le nostre miserie, che ci premono, che ci stringono alla gola, abbiamo un istinto, che non possiamo reprimere, che ci eleva».⁵⁶

E così, a partire da quella notte di crisi e di angosciante costernazione, passando attraverso un itinerario spirituale, punteggiato da queste tre maestose figure, la *meditatio* pascaliana si pone come l'estremo tentativo di coniugare e tenere insieme ragione e cuore, dal momento che «noi conosciamo la verità, non soltanto con la ragione, ma anche con il cuore. In quest'ultimo modo conosciamo i principî primi; e invano il ragionamento, che non vi ha parte, cerca di impugnarne la certezza».⁵⁷

La *meditatio* che Pascal svolge, a partire dalla propria esperienza di vita, intorno alla condizione umana rappresenta proprio lo sforzo di tenere insieme, in una sola immagine, la grandezza dell'uomo e la sua miserevole condizione, la tensione percepita da ciascuno tra i due infiniti che, ad un tempo, sovrastano e sorreggono.⁵⁸ Da questo lavoro faticoso e incessante, emerge, illuminante, la celebre metafora della canna.

L'uomo è solo una canna, la più fragile della natura; ma una canna che pensa. Non occorre che l'universo intero si armi per annientarlo; un vapore, una goccia d'acqua bastano a ucciderlo. Ma, quand'anche l'universo lo schiacciasse, l'uomo sarebbe pur sempre più nobile di quel che l'uccide, perché sa di morire, e la

⁵⁶ *Ibidem*, fr. 368 (fr. 411 dell'ed. Brunsvicg). È proprio da Agostino che Pascal aveva tratto queste immagini: «Sant'Agostino: la ragione non si sottometterebbe mai, se non giudicasse che ci son casi in cui si deve sottomettere. Dunque, è giusto che si sottometta, quando giudica di doverlo fare»; cfr. ivi, fr. 138, (fr. 270 dell'ed. Brunsvicg), p. 56. Il passo citato è dalla *Epistula ad Consentium* (CXII, 5): «che la fede debba precedere la ragione è esso stesso un principio della ragione».

⁵⁷ Ivi, fr. 144 (fr. 282 dell'ed. Brunsvicg), p. 58. Come noto, secondo Pascal, due sono i modi, di per sé autonomi, per conoscere, l'*esprit de géométrie* e quello *de finesse*, vale a dire la conoscenza dimostrativa e la comprensione istintivo-sentimentale: «è così raro che i geometri siano spiriti fini e gli spiriti fini geometri, perché i primi vogliono trattare con metodo geometrico le cose che esigono finezza, e cadono nel ridicolo volendo cominciare dalle definizioni e poi dai principî: metodo fuor di luogo in questa specie di ragionamento. [...] E gli spiriti fini, per contro, essendo usi a giudicare con una sola occhiata, rimangono talmente stupiti quando si trovano di fronte a proposizioni per loro incomprensibili, e alla cui intelligenza si accede solo attraverso definizioni e principî sterlissimi, che essi non sono avvezzi a esaminare [...]»; cfr. ivi, fr. 1 (fr. 1 dell'ed. Brunsvicg), p. 6. Si tratta di due ordini diversi di conoscenza, una rivolta alle dimostrazioni, l'altra ai principî: «I principî si sentono, le proposizioni si dimostrano, e il tutto con certezza, sebbene per differenti vie. Ed è altrettanto inutile e ridicolo che la ragione domandi al cuore prove dei suoi primi principî, per darvi il proprio consenso, quanto sarebbe ridicolo che il cuore chiedesse alla ragione un sentimento di tutte le proposizioni che essa dimostra, per indursi ad accettarle»; cfr. ivi, p. 58. Ben venga, dunque, che la fiera *ratio* riconosca la sua impotenza e ascriva a una nuova facoltà – ugualmente conoscitiva, ma non razionale – non il primato, ma almeno la priorità quanto ai principî primi: «il supremo passo della ragione sta nel riconoscere che c'è un'infinità di cose che la sorpassano. È ben debole, se non giunge a riconoscerlo»; al contrario, «nulla è così conforme alla ragione come questa sconfessione della ragione»; cfr. ivi, fr. 139 e 140 (rispettivamente, fr. 267 e 272 dell'ed. Brunsvicg), pp. 56-57.

⁵⁸ Si legga, a questo proposito, il fr. 223 dei *Pensées* (fr. 72 dell'ed. Brunsvicg), dove Pascal parla propriamente di «sproporzione dell'uomo», redigendo una sorta di resoconto di una vera e propria pratica meditativa intorno alla condizione umana: «L'uomo contempra, dunque, la natura tutt'intera nella sua alta e piena maestà, allontanando lo sguardo dagli oggetti meschini che lo circondano. [...] L'uomo, ritornato a sé, consideri quel che è in confronto a quel che esiste. [...] Chi si considererà in questa maniera sentirà sgomento di sé stesso e, vedendosi sospeso, nella massa datagli dalla natura, tra i due abissi dell'infinito e del nulla, tremerà alla vista di tali meraviglie; [...]». E conclude: «[...] che cos'è l'uomo nella natura? Un nulla rispetto all'infinito, un tutto rispetto al nulla, qualcosa in mezzo tra il tutto e il nulla. Infinitamente lontano dalla comprensione di questi estremi, il termine delle cose e il loro principio restano per lui invincibilmente calati in un segreto imperscrutabile; egualmente incapace d'intendere il nulla donde è tratto e l'infinito che lo inghiotte»; cfr. ivi, pp. 97-100, *passim*.

superiorità che l'universo ha su di lui: mentre l'universo non ne sa nulla. Tutta la nostra dignità sta, dunque, nel pensiero. In esso dobbiam cercare la ragione per elevarci, e non nello spazio e nella durata, che non potremmo riempire. Lavoriamo, quindi, a ben pensare: ecco il principio della morale.⁵⁹

E così, mentre Montaigne invita a «passare questa vita terrena con un po' di leggerezza e superficialità»,⁶⁰ Pascal, al contrario, pone l'accento sulla consapevolezza di sé, sul pensiero intorno a sé e sul bisogno di costruire questo pensiero a partire dall'infinitamente grande che alimenta i sentimenti umani. Da questa prospettiva, lo studio esclusivo delle scienze⁶¹ e gli svaghi della vita sociale rappresentano perniciose occasioni di distrazione (in senso letterale, *dis-trahere*; la parola francese è *divertissement*) che vanno mantenute a debita distanza, perché ostacolano ogni tentativo di mantenersi vigili e degni:

la sola cosa che ci consoli delle nostre miserie è la distrazione; tuttavia, è la più grande di tutte, perché essa soprattutto c'impedisce di pensare a noi stessi e fa che ci perdiamo insensibilmente. Senza di lei, saremmo nella noia; e questa ci spingerebbe a cercare un mezzo più sicuro per uscirne. Mentre la distrazione ci svaga, e ci fa giungere alla morte senza che ce ne avvediamo.⁶²

Resta da chiedersi una cosa: se – come Pascal dice in un altro frammento – «la nostra natura è nel movimento, il riposo assoluto è la morte»⁶³ e dal momento che il *divertissement* sembra condurci a uno stato molto simile alla morte, in che cosa consiste questo movimento? La risposta sta nello stesso concetto di medietà che Pascal utilizza per riferirsi alla condizione umana: «un nulla rispetto all'infinito e un tutto rispetto al nulla, qualcosa di mezzo tra il tutto e il nulla».⁶⁴ A noi sembra si tratti di una medietà non già statica e acquisita una volta per tutte, bensì dinamica, vitale, sempre *in fieri*, precaria e mutevole: non, dunque, dimensione propria di un'esistenza pacata e tranquilla, bensì caratteristica connaturata alla fragile inquietudine della canna.

In questo senso, la *meditatio* pascaliana rivela la propria natura di autentico esercizio spirituale, perché al di là delle proprie radici religiose, essa è prima di tutto un fare, una pratica, un impegno che investe tutti gli aspetti della vita di un individuo, l'interezza della sua condizione esistenziale. Non si tratta, dunque, di un esercizio propedeutico alla redazione di un libro, di un saggio, o di un articolo, bensì l'impegno di una vita, assunto nella sua radicalità, oltre il quale c'è solo la morte: è l'impegno a dare corpo e concretezza alla propria condizione di medietà, equilibrando le tensioni attraverso le quali i due infiniti agiscono, provando a impadronirsi dell'oscillare proprio di una canna consapevole.

⁵⁹ Ivi, fr. 377 (fr. 347; dell'ed. Brunschvicg), pp. 161-162. Non dovrebbe sorprendere ritrovare gli stessi concetti nei *Saggi* di Montaigne: «il gioco della fermezza si gioca principalmente col sopportare pazientemente le sventure alle quali non c'è rimedio. Sicché non c'è agilità di corpo né mossa d'armi che troviamo cattiva se serve a difenderci dal colpo che ci viene inferto»; cfr. Montaigne 1992, p. 56.

⁶⁰ Ivi, p. 1340.

⁶¹ Nel fr. 175 (fr. 76 dell'ed. Brunschvicg) troviamo annotato: «scrivere contro coloro che approfondiscono troppo le scienze. Descartes»; cfr. Pascal 1962, p. 77. Peraltro, Pascal aveva sostenuto sempre a gran voce le sue rimostranze contro la filosofia del connazionale, che definiva «inutile e incerto»; cfr. ivi, fr. 50 (fr. 78 dell'ed. Brunschvicg), p. 21. In particolare, a Descartes non riusciva a perdonare la pretesa di spiegare la formazione dell'intero universo solo per mezzo dei concetti di estensione, figura e movimento: «avrebbe pur voluto, in tutta la sua filosofia, poter fare a meno di Dio; ma non ha potuto esimersi dal fargli dare un colpetto per mettere in movimento il mondo: dopo di che, non sa che farsi di lui»; *ibidem*, fr. 51 (fr. 77 dell'ed. Brunschvicg).

⁶² Ivi, fr. 366 (fr. 171 dell'ed. Brunschvicg), p. 159. Qualche pagina prima troviamo la celebre metafora del re alle prese con le distrazioni di corte; ivi, fr. 354 (fr. 139 ed. Brunschvicg), pp. 151-152.

⁶³ Ivi, fr. 350 (fr. 129 ed. Brunschvicg), p. 150.

⁶⁴ Ivi, fr. 223 (fr. 72 dell'ed. Brunschvicg), p. 99; si veda *supra*, nt. 58.

Spinoza e la *meditatio vitae*

Si racconta che Goethe, per oltre un anno, fosse andato in giro con una copia dell'*Etica* di Spinoza in tasca, sempre a portata di mano, come quei turisti in giro per una capitale straniera che consultano continuamente la guida turistica, per meglio orientarsi tra le bellezze artistiche, decifrarne le stratificazioni architettoniche, o apprezzarne le peculiarità culinarie.⁶⁵

Forse, chi si accosta a quest'opera così densa e straniante, dovrebbe farlo con lo stesso spirito di Goethe, con la devozione di chi riconosce di trovarsi al cospetto di un filosofo diverso da ogni altro, perché – per dirla con le parole di Deleuze – «è senza uguali il modo in cui fa tremare il cuore a quelli che si avventurano nei suoi testi».⁶⁶ Tant'è che, avvertiva Colli, ogni qual volta ci si trova dinanzi a un passaggio testuale particolarmente ostico, è ben più probabile che la nostra difficoltà a comprenderlo sia dovuta alla pochezza del nostro sguardo piuttosto che alla mancanza di rigore e di coerenza del filosofo olandese.⁶⁷

Certo, il modo in cui è stata scritta l'*Etica* non agevola il lettore, che si sentirà da subito come perso nella serrata successione di proposizioni, dimostrazioni, scolii, assiomi, propri del metodo geometrico che Spinoza ha deciso di adottare.⁶⁸ Ma non si tratta solo di un problema di linguaggio o di metodo espositivo: il problema – osserva ancora Deleuze – è soprattutto filosofico. Per quale motivo un'*Etica* dovrebbe iniziare indagando proprio la questione di Dio? Che cosa ha da dirmi, a livello della mia quotidianità esistenziale, un'opera che questiona a partire da un punto così lontano, concettualmente inafferrabile e concretamente impercettibile?

La domanda potrebbe essere indagata da una prospettiva storica, dimostrando, ad esempio, che pure nel sistema di Descartes e sicuramente fino a Leibniz era indispensabile che la filosofia si confrontasse con questo tema, ovvero Dio, la causa incausata. Ma in questo modo staremmo solo scalfendo la superficie del problema. La verità è che Spinoza ha bisogno di partire dall'indagine di Dio perché è lì, al livello più sommo, che avviene il rovesciamento che egli intende realizzare rispetto alla filosofia tradizionale: è a quel punto che l'*Etica* si rivela opera essenzialmente pratica e non dogmatica, ovvero – per insistere ancora con Deleuze –, un'etica, appunto, e non già una morale.⁶⁹

Le dimostrazioni spinoziane hanno la forza di scardinare completamente i termini in base ai quali – fin dai tempi di Platone e di Aristotele, e ancora dopo con Kant –, era stata impostata ogni riflessione in merito alla qualificazione delle azioni umane. La concezione tradizionale è egregiamente riassunta da Sallustius Serenus, un neoplatonico del IV sec.:

se tutti gli esseri non sono esseri che per la bontà e se partecipano del Bene, è necessario che il primo principio sia un Bene che trascende l'essere. Ecco una prova eminente: le anime di valore disprezzano

⁶⁵ Yalom 2012, cap. 6.

⁶⁶ Deleuze 2007, p. 43.

⁶⁷ Si tratta di una bella osservazione di Giorgio Colli che si legge in esergo a Beretta 2015. Deleuze ricorda che proprio Goethe si lamentava con Jacobi che «pur avendo riletto dieci volte la stessa cosa, ancora non era riuscito a comprenderne l'insieme. Ogni volta che rileggeva capiva solo un pezzo alla volta»; e conclude: «Spinoza è il filosofo con l'apparato di concetti più sistematico di tutta la filosofia, e tuttavia si ha sempre l'impressione che l'insieme del suo pensiero sfugga. Quando lo leggiamo, ci rimangono in mano solo frammenti. Veramente!»; Deleuze 2007, p. 74.

⁶⁸ È da queste domande che prendono l'avvio le lezioni su Spinoza che Deleuze tenne a Vincennes, tra il novembre 1980 e il marzo 1981; cfr. *ivi*, pp. 67 e ss. Si veda pure Cristofolini 1993, pp. 12-13 che rintraccia negli *Elementi* di Euclide il modello cui si rifà l'*Etica* (qualche anno prima, un filosofo e scienziato italiano di ispirazione galileiana, Giovanni Alfonso Borelli, ne aveva riproposto le tesi in un libro dal titolo *Euclides restitutus* che giunse fino ad Amsterdam, tant'è che Spinoza ne parlò all'amico Simon De Vries, che gli aveva chiesto un'opinione al riguardo).

⁶⁹ Com'è facilmente intuibile, Spinoza intende riferirsi alle categorie concettuali della tradizione scolastica, riprese pari pari dallo stesso Descartes; ma è proprio a livello di Dio e dei suoi attributi che egli rovescia radicalmente la prospettiva, facendo leva sul concetto di causa immanente: «Dio è causa immanente, non già transeunte, di tutte le cose»; cfr. Spinoza 1997, p. 85. Come noto, il concetto di causa immanente risaliva ad Aristotele, ma «è solo nell'*Etica* – osserva Deleuze – che troviamo una filosofia interamente basata su questo bizzarro tipo di causa che resta comunque presso di sé, in cui produzione e prodotto coincidono. Dio è nel mondo ed il mondo è in Dio»; cfr. Deleuze 2007, p. 72.

l'essere a causa del Bene, quando affrontano spontaneamente il pericolo per la loro patria, per coloro che amano o per la virtù.⁷⁰

Ebbene, Spinoza – dimostrando che non esiste alcuna istanza superiore all'Essere, in riferimento alla quale l'Essere possa (e debba) parametrare la misura della propria essenza – si colloca all'estremità opposta. Seguiamo ancora il ragionamento di Deleuze:⁷¹ dal momento che la filosofia si preoccupa di indagare in cosa consista l'essenza umana (ad es. "l'uomo è un animale razionale" o, più semplicemente, "l'uomo è libero"), il singolo individuo – nelle vicissitudini di ogni giorno, nelle proprie aspirazioni – deve continuamente richiamarsi al proprio dover-essere, mantenersi coerente e aderente a questa essenza, senza mai rinnegarla, sconfessarla, o tradirla, pena l'abbruttimento. Questo insegna la morale: a tracciare la strada per cui gli individui devono adeguarsi all'istanza che riconoscono a sé superiore, dal momento che solo in questo modo possono attualizzare in concreto la propria essenza.⁷² A ben vedere, si tratta di una situazione condizionata da un certo immobilismo nel senso che, a livello del singolo individuo, o è sì, o è no e in ogni momento possiamo rintracciare l'individuo o intorno a un polo o intorno all'altro: si tratta di una prospettiva del tutto estranea alla filosofia spinoziana che, invece, ragiona in termini di movimento e di relazioni, dal momento che «non esiste alcuna cosa, dalla cui natura non derivi qualche effetto».⁷³

Secondo il filosofo olandese, «tutto ciò che è, è in Dio, e nulla senza Dio può essere né concepirsi».⁷⁴ Se tutto è un modo di essere della Natura (che è Dio) e tutto è in Dio e null'altro al di sopra, o al di fuori, o al di sotto, ne consegue un cambiamento radicale di quel che debba intendersi per essenza: non già l'aderenza sincera e totale dell'essere alla regola che ne definisce la realizzazione, bensì – concretamente – le persone, gli enti singoli, gli individui in quanto modi di essere nella Natura che è Dio.⁷⁵

Spinoza sferra forse il colpo decisivo contro ogni dogmatismo filosofico e ogni dottrina che si compiaccia di una sterile autoreferenzialità: nella sua prospettiva non ha senso parlare di morale, dal momento che solo l'etica potrà chiarirci che cosa può un individuo! Non in astratto, in base a ricette già pronte e buone per ogni stagione, ma in concreto, a partire dal nodo esistenziale in cui l'individuo si trova *hic et nunc*.⁷⁶ Scrive Deleuze: «un'etica non ci dice niente in anticipo, non possiamo sapere, non è possibile sapere nulla a priori. Un pesce non può avere le specifiche possibilità di un altro pesce. Tutto qui».⁷⁷ È da queste considerazioni che ci sembra che Spinoza abbia molto da dire alle pratiche filosofiche.

Nel mondo dove operano e agiscono i corpi, tutto è affezione, ovvero composizione e scomposizione, azione e reazione, incontro e scontro: da che nasciamo siamo come "condannati" a incontrare altri corpi e a reagire ogni volta di conseguenza, in base alle concrete condizioni in

⁷⁰ La citazione di Sallustius Severus è in Hadot 2005, p. 50.

⁷¹ Deleuze 2007, pp. 78-79.

⁷² Nella morale, chiosa Deleuze, «il valore diviene l'essenza posta come fine. [...] Occorre realizzare l'essenza ancora in potenza e ciò è possibile se la si prende come fine, ossia rispettandone i valori. Essi ne assicurano quindi la realizzazione»; ivi, p. 78.

⁷³ Spinoza 1997, p. 101. Il I assioma della XIII proposizione della II parte ribadisce che «tutti i corpi sono o in moto o in quiete»; ivi, p. 127.

⁷⁴ Ivi, p. 77.

⁷⁵ È questo lo snodo concettuale che ci permette di passare dalla prima alla seconda parte dell'*Etica*. Come ha giustamente osservato Cristofolini, «Dio non è il punto iniziale di una successione di cause seconde, ma si identifica con l'intera infinita concatenazione di cause ed effetti. [...] Da questa vertigine dell'infinito Spinoza ci richiama verso la nostra finitezza nella prefazione, brevissima, alla seconda parte: ora passo, dice, a spiegare quelle cose che necessariamente devono derivare dall'essenza di Dio, ossia dell'ente eterno e infinito; non però tutte, visto e dimostrato che sono infinite, ma soltanto quelle che ci possono condurre alla conoscenza della mente umana e quasi condurre per mano alla sua più alta beatitudine». Rispetto alle questioni da cui siamo partiti, il cerchio si è chiuso; cfr. Cristofolini 1993, pp. 20-21.

⁷⁶ Scrive Cristofolini: «Il finito sul quale d'ora in poi si concentrerà l'attenzione è il "noi" umano, e l'*Etica* lo va a considerare sotto il duplice punto di vista del che cosa è e del dove può arrivare come realizzazione di sé»; ivi, p. 21.

⁷⁷ G. Deleuze 2007, p. 81.

cui è avvenuto l'incontro. Se ci avrà favorito, allora la nostra potenza sarà aumentata e, di conseguenza, si sarà prodotta in noi un'affezione positiva: da quel momento, lo ricorderemo con piacere, anzi vorremmo che l'esperienza si ripettesse e ci comporteremo in modo che ciò avvenga; viceversa, se l'incontro non ci avrà favorito, tenderemo a evitare che accada di nuovo in futuro e saremo molto tristi o addirittura arrabbiati se quelle stesse circostanze dovessero ripetersi. Questo perché la nostra forza vitale è limitata ma ciascuno di noi prova a conservarla e ad accrescerla:⁷⁸ in che modo, ce lo racconta l'*Etica*, non dicendoci cosa dobbiamo fare per realizzare la nostra essenza (astratta e inconsistente), ma rivelandoci in concreto come ci comportiamo.⁷⁹

Le nozioni di *conatus*, gioia e tristezza sono i vertici di un triangolo nell'ambito del quale Spinoza iscrive tutte le passioni umane, fornendo per ciascuna non già una definizione meramente formale, ma una dimostrazione concreta delle condizioni in cui si genera. Il filosofo olandese è talmente rigoroso e puntuale nelle proprie definizioni che riesce a districarsi anche di fronte a casistiche piuttosto intricate, come il fenomeno dell'«ondeggiamento dell'animo» o «*fluctuatio*»⁸⁰ oppure la constatazione che possono esistere gioie «compensatorie»,⁸¹ oppure, ancora, quando descrive i meccanismi in virtù dei quali il potere politico – per conservarsi – ha bisogno di abbandonare i propri sudditi nella più completa tristezza.⁸²

Spinoza osserva che in occasione di incontri gioiosi, gli individui escono non solo rafforzati in sé stessi ma, addirittura, come «annodati» dall'idea comune associata a questo incontro; al contrario, in occasione di rapporti che generano tristezza, tale idea comune non si forma e ciò tende ad aumentare la separazione dei corpi e ad accrescere in maniera quasi esponenziale la loro

⁷⁸ Si tratta della genesi delle due principali passioni enucleate da Spinoza, ovvero gioia e tristezza: «per Gioia intenderò, da qui in poi, la passione, per la quale la Mente sale ad una maggiore perfezione: per Tristezza, invece, la passione, per cui la Mente discende ad una minor perfezione. Inoltre, riferite insieme alla Mente e al Corpo, chiamo la Gioia Vellicamento (*Titillatio*) o Gaiezza (*Hilaritas*); e la Tristezza, Dolore, o Melanconia. Ma è da notarsi, che il Vellicamento ed il Dolore si riferiscono all'uomo quando l'una delle sue parti è più impressionata delle altre; l'Illarità e la Melanconia, invece, quando tutte le parti sono ugualmente affette»; cfr. Spinoza 1997, p. 188.

⁷⁹ Siamo giunti al cuore della III parte dell'*Etica*, dedicata all'«Origine e natura delle passioni», ovvero il concetto di *conatus*. Scrive Spinoza: «Ogni cosa, per quanto è in sé, tende a perseverare nel proprio essere» e proprio «lo sforzo, con cui qualsiasi cosa tende a perseverare nel proprio essere, non è altro che l'essenza attuale della cosa stessa». Lo Scolio della successiva prop. IX chiarisce che «questo sforzo (*conatus*) quando si riferisce alla Mente sola, chiamasi Volontà; quando poi si riferisce insieme alla Mente e al Corpo, chiamasi Appetito; il quale, così, altro non è che l'essenza stessa dell'uomo, dalla cui natura necessariamente derivano quelle cose che servono alla sua conservazione»; cfr. *ivi*, rispettivamente, p. 185 e 187.

⁸⁰ Essa si verifica quando, a fronte di una cosa che ci arreca tristezza, immaginiamo che essa abbia qualcosa di simile a un'altra cosa che, al contrario, ci reca gioia: in tali circostanze, osserva Spinoza, il nostro animo si trova come sospeso tra amore e odio per questa stessa cosa; cfr. *ivi*, pp. 193-194.

⁸¹ *Ivi*, p. 199; ma pure p. 303. Il fenomeno è ben spiegato da Deleuze: «Esistono gioie frutto dell'odio. Quali sono? Come dice Spinoza: se immaginiamo il male di colui che odiamo, il nostro cuore prova una strana gioia. Le passioni sono torbide, intrecciate, Spinoza è maestro nel farcelo percepire. Esistono gioie frutto dell'odio. Sono proprio delle gioie? Il meno che si possa dire, ma ci basterà per adesso, è che sono gioie strane compensatorie, cioè indirette. Le gioie generate dall'odio, per quanto grandi possano essere, non eliminano la laida tristezza che sta loro alla base. Sono gioie compensatorie. Quando si hanno sentimenti di odio, alla base c'è sempre la tristezza, la diminuzione, la frustrazione della potenza di agire. E, nel caso in cui un uomo abbia un animo veramente diabolico, potrà anche affogare nelle gioie nere prodotte dall'odio. È il caso di un uomo che viva nutrendosi del suo odio, dell'uomo del risentimento, colui che può godersi la gioia solo se unita alla tristezza. Per Spinoza, è la persona le cui gioie sono avvelenate fin dall'origine dalla tristezza. Ciò che le provoca, la sola loro causa, è la tristezza, la tristezza che immagina di infliggere ad un'altra persona e da essa trae godimento. Sono gioie molto grandi, dice Spinoza, ma indirette»; cfr. Deleuze 2007, p. 120.

⁸² Ancora una volta ci aiuta Deleuze: «Solo i frustrati costruiscono sistemi di potere basati sulla tristezza. Hanno bisogno della tristezza degli altri. Possono regnare solo facendoli schiavi, perché la schiavitù è precisamente il regime in cui la potenza diminuisce. Gli uomini di potere instaureranno sempre regimi basati sulla tristezza»; cfr. *ivi*, p. 122. L'espressione «passioni tristi» è stata poi impiegata da due psicoterapeuti – Miguel Benasayag e Gérard Schmit – per descrivere l'attuale situazione sociale: «[...] viviamo in un'epoca dominata da quelle che Spinoza chiamava le «passioni tristi». Con questa espressione il filosofo non si riferiva alla tristezza del pianto, ma all'impotenza e alla disgregazione. In effetti, constatiamo il progresso delle scienze e, contemporaneamente, dobbiamo fare i conti con la perdita di fiducia e con la delusione nei confronti di quelle stesse scienze, che non sembrano più contribuire necessariamente alla felicità degli uomini»; cfr. Benasayag, Schmit 2004, pp. 20-21.

tristezza.⁸³ In quest'ottica, mantenere stabili e sempre presenti le condizioni per cui i corpi si conservino tristi vuol dire garantirsi la loro reciproca separatezza e, dunque, perpetuarne all'infinito l'assoggettamento, dal momento che non saranno portati ad aspirare ad altro. Conclude Deleuze: «se vi considerate affetti da tristezza, credo siate fottuti».⁸⁴

Cosa centra tutto questo con la pratica spirituale e filosofica della *meditatio*? Bisogna giungere fino alla proposizione LXVII della quarta parte dell'*Etica* per trovare la risposta. Scrive Spinoza:

L'uomo libero a nessuna cosa meno pensa, che alla morte: e la sua sapienza è la meditazione non della morte, ma della vita [*non mortis, sed vitae meditatio*].⁸⁵

La *meditatio mortis* è una pratica filosofica di antichissima tradizione: Hadot ne rintraccia l'origine a partire da Platone, per il quale la filosofia è esercizio della morte intesa come separazione dell'anima dalla prigionia del corpo. Nel *Fedone* – che è il dialogo sull'immortalità dell'anima –, il filosofo ateniese invita a preoccuparsi

[...] in ogni modo di tenere separata l'anima dal corpo, e abituarla a raccogliersi e a racchiudersi in sé medesima fuori da ogni elemento corporeo, e a restarsene, per quanto è possibile anche nella vita presente, come nella futura, tutta solitaria in sé stessa, intesa a questa sua liberazione dal corpo come da catene [...].⁸⁶

Agli amici che sono venuti a trovarlo prima dell'esecuzione della condanna, Socrate dimostra – non per banale consolazione, ma per intimo convincimento – che «è dunque vero [...] che coloro i quali filosofano direttamente si esercitano a morire, e che la morte è per loro cosa meno paurosa che per chiunque altro degli uomini».⁸⁷

Nella tradizione antica è fortissimo il legame tra filosofia e morte, tant'è che Aristofane nelle *Nuvole* dileggia i filosofi proprio appellandoli «mezzi morti».⁸⁸ Ma è proprio a questa tradizione (incarnata da Socrate) che, in tempi di forte crisi politica, i filosofi stoici ed epicurei intendono riferirsi, percependo con sempre maggiore urgenza il bisogno di tornare alla cura di sé stessi.⁸⁹

⁸³ Siamo nella parte finale della Parte III: nella proposizione LVIII Spinoza ha appena distinto dalle comuni passioni – che sono passive – «altre passioni della Gioia e del Desiderio, che si riferiscono a noi, in quanto agiamo»; nella successiva proposizione LIX deve concluderne che «fra tutte le passioni che si riferiscono alla Mente in quanto agisce, non ve ne ha altre all'infuori di quelle che appartengono alla Gioia e al Desiderio fondamentale», dal momento che, com'è detto nella dimostrazione, «[...] per la Tristezza intendiamo ciò che diminuisce od impedisce la potenza del pensare della Mente [...] nessuna passione della Tristezza si può riferire alla Mente, in quanto agisce [...]»; cfr. Spinoza 1997, pp. 234-235.

⁸⁴ Deleuze 2007, p. 60.

⁸⁵ Spinoza 1997, p. 323.

⁸⁶ Platone, *Fedone*, 67c-d.

⁸⁷ *Ibidem*, (67e); ma si vedano pure i seguenti passaggi: «[...] a me sembra naturale che un uomo, il quale abbia realmente spesa nella filosofia tutta la sua vita, non abbia alcun motivo di timore quando è sul punto di morire, e sia pieno di fede che colà egli troverà beni grandissimi, appena morto»; «se cioè l'anima si diparte pura dal corpo, nulla del proprio corpo traendo seco, come quella che nulla in vita, per quanto poté, volle avere in comune con esso, e anzi fece di tutto per sfuggirlo e starsene tutta raccolta in sé medesima, poiché a questo sempre si preparò, – e questo non è altro che propriamente filosofare e veramente prepararsi a morire senza rammarico; non è questo infatti che diciamo preparazione di morte?»; cfr. *ivi*, rispettivamente, 63e-64a e 79e-80a.

⁸⁸ Aristofane, riferendosi alla schiera dei filosofi di cui fanno parte Socrate e Cherofonte, parla letteralmente di «caltroni con la faccia cadaverica»; più avanti, Cherofonte è detto proprio «mezzo morto». Hadot ricorda che nel Museo Nazionale Romano di Roma è conservato un mosaico dove il celebre motto delfiano, che ha accompagnato l'indagine filosofica di Socrate, viene associato all'immagine di uno scheletro con falce in atteggiamento meditativo; cfr. Hadot 2005, p. 26.

⁸⁹ Per seguire le vicende che hanno portato il concetto di *epilemeia* dalla lezione socratica (così come proposta nell'*Alcibiade* di Platone) alle tradizioni filosofiche stoiche ed epicuree, si veda Foucault 2003, pp. 71 e ss.

Con qualche differenza tra le due scuole: infatti, secondo la ricostruzione di Hadot, «lo stoicismo insisterà di più sullo sforzo dell'attenzione a se stesso, sul consenso gioioso al momento presente che ci è imposto dal destino. L'epicureo concepirà questa liberazione dalla preoccupazione del passato e del futuro come una distensione, una pura gioia di esistere».⁹⁰ Per quanto riguarda gli stoici sarà sufficiente rifarsi a Seneca:

Insegnami che il valore della vita non consiste nella sua lunghezza, ma nell'uso che se ne fa: può succedere, anzi succede molto spesso, che chi è vissuto a lungo è vissuto poco. Dimmi quando sto per andare a dormire: «Può darsi che tu non ti svegli più»; dimmi, quando mi sono svegliato: «Può darsi che tu non ti addormenti più»; dimmi quando esco: «Potresti non tornare più»; dimmi, quando ritorno: «Potresti non uscire più».⁹¹

Con qualche leggera sfumatura, Epicuro affermava:

[...] la retta nozione che nulla è per noi la morte, rende gioioso il fatto che la vita si concluda con la morte, non concedendole un tempo infinito, bensì sottraendole il desiderio dell'immortalità. Nulla c'è di terribile nella vita per chi abbia ben afferrato che nulla di terribile c'è nel non vivere più.⁹²

Come noto, questi temi saranno ripresi dalla tradizione cristiana dove certe esperienze ascetiche, prima, e monastiche, poi, si baseranno proprio sulla rappresentazione dell'individuo che muore al mondo per dedicarsi alla mortificazione del corpo e alla contemplazione attiva e partecipata dell'esperienza di Cristo. Anche quando il monachesimo si aprirà al mondo – pensiamo all'esempio del poverello di Assisi – non perderà mai questa sua caratteristica, come ben dimostra il ciclo di tele che Caravaggio dedicherà – oltre tre secoli dopo – proprio alla figura di San Francesco in meditazione.

Al di fuori della tradizione cristiana, invece, la *meditatio mortis* rimarrà legata al tema della libertà interiore: pensiamo, ad esempio, a Michel de Montaigne che ha dedicato a questo tema un capitolo dei *Saggi*, dal titolo piuttosto significativo, «filosofare è imparare a morire».⁹³ Dal momento che la meta della nostra vita è la morte, solo il volgo può permettersi – per sopravvivere – di non pensarci;⁹⁴ il saggio, invece, deve imparare a sostenerla e per liberarsene del tutto deve richiamarla ogni giorno alla mente, mettersela continuamente davanti agli occhi: «è incerto dove la morte ci attenda: attendiamola dovunque. La meditazione della morte è meditazione della libertà. Chi ha imparato a morire, ha disimparato a servire. Il saper morire ci affranca da ogni soggezione e costrizione. Non c'è nulla di male nella vita per chi ha ben compreso che la privazione della vita non è male».⁹⁵

⁹⁰ Hadot 2005, p. 26, che segnala pure il riconoscimento da parte di Seneca del proprio debito nei riguardi degli epicurei; ivi, p. 52, che cita le *Epistole* (26, 8).

⁹¹ Seneca 2000, p. 772. Su questi aspetti si veda pure Reale 2004, pp. 28-31. In termini analoghi, Epitteto esortava chi fosse interessato al suo insegnamento a fare in modo che «la morte, l'esilio e tutto ciò che appare terribile ti siano quotidianamente dinanzi agli occhi, più di ogni altra cosa la morte: e non avrai mai alcun pensiero meschino né desidererai mai nulla oltre misura»; cfr. Epitteto 1990, p. 13.

⁹² Epicuro 1976, p. 57. Più poeticamente, Orazio nelle *Epistole* scrive: «Supponi che ogni giorno che brilla sia per te l'ultimo; sarà allora con gratitudine che riceverai ogni ora insperata» (la citazione è in Hadot 2005, p. 52 e in Montaigne 1992, p. 110).

⁹³ Ivi, pp. 102-124.

⁹⁴ «Ai nostri servi si mette paura solo nominando la morte, e i più si fanno il segno della croce come se si nominasse il diavolo. [...] Poiché questa sillaba colpiva troppo duramente i loro orecchi, e questo suono sembrava loro di cattivo augurio, i Romani avevano imparato ad addolcirlo o a distenderlo in perifrasi. Invece di dire: è morto, essi dicono: ha cessato di vivere, ha vissuto. Purché si tratti di vita, anche se passata, essi si consolano. Noi abbiamo preso da loro il nostro: fu Tizio»; cfr. ivi, pp. 105-106.

⁹⁵ Ivi, p. 110. Sono quasi letterali i riferimenti a Seneca e a Epicuro. Qualche riga oltre offre anche una testimonianza personale: «io sono per natura non melanconico, ma meditabondo. Non c'è nulla su cui mi sia sempre intrattenuto

Ma non bastano queste voci, per quanto autorevoli, per convincere un filosofo come Spinoza che muove, lo abbiamo visto, da una prospettiva irriducibilmente diversa: dal suo punto di vista la morte resta un pessimo incontro, il peggiore – l'ultimo – che ciascun individuo possa fare nella propria vita. Spinoza pensa all'incontro con la morte come a una scomposizione, la scomposizione definitiva, che provoca non una semplice diminuzione della nostra potenza – come potrebbe essere per qualunque altro incontro che in noi generi tristezza – bensì la sua estinzione.⁹⁶ Per quale motivo, sembra chiedersi il filosofo olandese, dovremmo meditare su di lei? Dal momento che la *meditatio* è un esercizio spirituale e filosofico che consente la maturazione e la realizzazione di un cambiamento personale in colui che lo pratica, quale prospettiva potrà mai spalancare se la si incentra sulla morte, sulla consapevolezza radicale dell'estinzione della propria potenza?⁹⁷

Per Spinoza, non si tratta affatto di domande retoriche: la sua preoccupazione, infatti, non è solo relativa al modo in cui ciascuno di noi dovrebbe investire il proprio tempo – pensando a cose belle e gioiose, piuttosto che a cose brutte e tristi – ma a cosa è possibile fare per aumentare la propria potenza, piuttosto che diminuirla. La saggezza, che deve indirizzarci nel migliore dei modi e spingerci a cercare incontri sempre felici e virtuosi, non può che derivare da una pratica feconda, com'è la vita – e giammai la morte. Questa pratica è, dunque, la *meditatio vitae*. E si tratta di "pratica" a tutti gli effetti, atteso che per Spinoza non è ammissibile una conoscenza astratta delle combinazioni possibili che potranno capitarci lungo la nostra esistenza: per dirla ancora con Deleuze, «non sapremo mai quali sono le composizioni più giuste per noi prima di averle effettuate».⁹⁸

La *meditatio vitae*, come la intende Spinoza, si rivela essere una pratica autenticamente trasformativa che, con gradualità e lentezza, riflette sulle affezioni passate, sulle combinazioni che hanno realizzato un aumento della nostra potenza e apre in noi la consapevole proiezione verso quelle future, verso l'intensità della vita e non la gravosità della morte. Al contrario di quel che sostenevano gli antichi, per Spinoza meditare intorno alla morte non migliora affatto l'individuo: l'unica conseguenza della *meditatio mortis* è quella di renderci non già più liberi, ma solo più tristi, impotenti e immobilizzati, abbandonandoci a una chiusura che ci preclude ogni possibilità futura e ci estrania dalla vita, imprevedibile, ricca e sorprendente.⁹⁹ Il rifiuto di questa tradizione

di più che sui pensieri della morte: anche nella stagione più dissoluta della mia vita. [...] Non corrugavo la fronte per quel pensiero più che per un altro. È impossibile che lì per lì non sentiamo qualche fitta a tali idee. Ma rimuginandole e ripensandole, a lungo andare le addomesticiamo senz'altro. Altrimenti per parte mia vivrei in uno spavento e in un'agitazione continui: poiché mai uomo diffidò tanto della propria vita, mai uomo fece minor assegnamento sulla propria durata. Né la salute, che ho goduto finora molto robusta e raramente interrotta, me ne allunga la speranza, né le malattie me l'accorciano. Ad ogni istante mi sembra di scamparla. E mi ripeto continuamente: "Tutto quello che può esser fatto domani, può esserlo oggi"; ivi, p. 111.

⁹⁶ In un suo saggio dedicato proprio alla concezione della morte in Spinoza, D'Amico si rifà alle annotazioni contenute nel *Breve Trattato*, che può essere considerato la prima riflessione sulla fisica dei corpi elaborata da Spinoza e poi ampliata nell'*Etica*. Riassumiamo con lui: «La realtà fisica della morte si affaccia nella realtà fisica del corpo umano ogni volta che questo aumenta o diminuisce la sua potenza di agire, per il semplice fatto che ogni nuova disposizione del corpo ad agire presuppone la morte dello stato precedente. Un corpo morente è un corpo che è stato affetto da una passione troppo grande da sopportare, il cui *conatus* non ha la forza di resistere. Tutte le passioni, potenzialmente, possono portare alla morte. La morte può essere allora considerata come una *passione distruttiva*, nel senso che ogni processo che può portare alla morte inizia per mezzo di una passione distruttiva e che l'evento morte ne è la mutazione conclusiva»; cfr. D'Amico 2017, p. 11. La fisica delle passioni è esplorata nelle proposizioni IV-V-VI della III parte dell'*Etica*, che aprono poi alla trattazione del *conatus*; cfr. Spinoza 1997, pp. 184-185.

⁹⁷ Un dubbio simile viene espresso pure da Cicerone, nelle *Disputazioni Tuscolane* (I, 7-14): «quale felicità ci può essere nella vita se bisogna pensare giorno e notte che da un momento all'altro si deve morire?»; lo troviamo citato in D'Amico 2017, p. 1. Ma, come noto, la prospettiva ciceroniana è volta a svelare la natura retorica di questa domanda e a legittimare la tradizione classica della *meditatio mortis*.

⁹⁸ Deleuze 2007, p. 124.

⁹⁹ Ritorna il concetto delle «passioni tristi», di cui la paura della morte è forse la più grande e terribile. Scrive D'Amico: «il pensiero della propria morte o della morte connessa a una cosa che amiamo, è sempre un grosso indebolimento del nostro *conatus*, che non potrà se non ridurre la nostra potenza d'agire. Al pensiero della nostra mortesi accompagna sempre paura perché, come si è visto, finché viviamo, questa paura rappresenta una tristezza che nasce "dall'idea d'una cosa futura [...] del cui esito dubitiamo". Esito dubbio ma tuttavia certo. Per non temere la morte

filosofica, però, non vuole tradursi nel disconoscimento della realtà della morte, come evento reale della vita di ciascuno, tutt'altro: Spinoza vuole solo ribadire che tale realtà non riguarda la nostra potenza espressiva, dal momento che «l'uomo libero [...] non è guidato dalla paura della morte, ma desidera il bene direttamente; cioè desidera di operare, vivere, conservare il proprio essere in base alla ricerca del proprio utile».¹⁰⁰

Una pratica meditativa che sia effettivamente incentrata sulla vita – su quel che ci accade, sul modo in cui abbiamo reagito in passato a incontri piacevoli o spiacevoli, sulle conseguenze che questi incontri hanno avuto per noi – potrà rivelarci qualcosa in più, non solo e non tanto su noi stessi ma, soprattutto, sul criterio in base al quale intervengono i processi di composizione e di decomposizione dei vari rapporti. Si tratta di una forma di conoscenza finalmente adeguata – e non più approssimativa e inadeguata, come quella che si rivolge ai singoli rapporti, di cui riesce a cogliere la dinamica, ma non la più intima ragione – che ci permetterà di dominare con la ragione le nostre passioni e di viverle attivamente.¹⁰¹

Conoscenza adeguata che, per quel che abbiamo detto, non è affatto astratta, né teoretica o formale: per Spinoza, la filosofia – e la saggezza come forma più alta di conoscenza filosofica – attiene sempre a questioni pratiche, inerenti alla vita delle persone. Per capire di cosa stiamo parlando, Deleuze ci suggerisce un paragone con il saper nuotare:

Saper nuotare non è una conoscenza matematica o fisica, una conoscenza scientifica del movimento dell'onda. È un "saper-fare", un "saper fare" incredibile. Per nuotare bene, occorre sentire il ritmo dell'acqua. Infatti, "ritmo" nel nuoto significa precisamente: saper comporre il corpo con l'acqua. [...] L'abilità del nuotatore consiste proprio nel riuscire a integrare al massimo il corpo con l'acqua. Trovare il giusto assetto in acqua, respirare nel modo giusto. Evitare un'onda che si avvicina, oppure sfruttarne la forza. È un'arte: l'arte di comporre rapporti.¹⁰²

Se non fossimo sicuri che si tratta di Spinoza, un filosofo che ci parla da oltre trecento anni di distanza, saremmo quasi tentati di pensare di avere a che fare con una bella introduzione alle pratiche filosofiche.¹⁰³ In che modo l'individuo può accedere a una nuova consapevolezza di sé? Quale conoscenza gli consente di sintonizzarsi sul ritmo degli eventi, mantenendosi saldamente

dunque l'uomo deve pensare ad altro. L'uomo razionale infatti fa altro: egli non è guidato dalla paura della morte nella misura in cui segue direttamente un bene e lo fugge indirettamente»; cfr. D'Amico 2017, p. 13.

¹⁰⁰ Spinoza 1997, pp. 323-324. Per capire il riferimento al «direttamente» bisogna risalire allo scolio della proposizione LXIII, dove i superstiziosi (cui possiamo associare coloro che si lasciano guidare dalla paura della morte) sono definiti come coloro «che preferiscono riprovare i vizii più tosto che insegnar le virtù, e che non cercano di guidare gli uomini con la Ragione, ma di trattenerli col Timore, in guisa ch'essi fuggano il male invece di amar la virtù»; ivi, p. 320. Costoro, ci dice Spinoza, perseguono il bene indirettamente: può darsi che lo conseguano, ma mancano completamente di consapevolezza.

¹⁰¹ Il passaggio tra i due generi di conoscenza si consuma a partire dal passaggio dalla proposizione XXXIV della Parte IV a quella successiva: nella prima è detto che «in quanto gli uomini sono agitati dalle passioni che li dominano, possono essere reciprocamente contrari»; tale prospettiva, invece, è completamente ribaltata allorché gli uomini vivono secondo ragione, così com'è dimostrato nella proposizione XXXV: «ma perché ognuno desidera, per le leggi della propria natura, ciò che stima buono, e si sforza di allontanare ciò che reputa cattivo, e inoltre ciò che reputiamo buono o cattivo secondo il criterio della Ragione, essendo necessariamente buono o cattivo, così gli uomini, in quanto vivono secondo Ragione, in tanto solamente compiono di necessità quelle cose, che sono necessariamente buone per l'umana natura, e in conseguenza per ciascun uomo; cioè quelle cose che sono conformi alla natura di ognuno. E però, gli uomini, in quanto vivono secondo Ragione, convengono anche necessariamente fra loro»; cfr. ivi, pp. 289 e 291.

¹⁰² Deleuze 2007, p. 178.

¹⁰³ Come noto, la parte V dell'*Etica* è interamente incentrata su un terzo genere di conoscenza (o scienza intuitiva) che, secondo Deleuze, «va al di là della composizione e decomposizione di rapporti. È la conoscenza delle essenze. Va oltre i rapporti, nel senso che riguarda le essenze che si esprimono in essi, quelle essenze che a loro volta ne determinano l'effettuazione. [...] Cos'è l'essenza? È un gradiente di potenza. La conoscenza di terzo genere è la cognizione del grado di potenza posseduto da tutte le essenze, la propria come quella degli altri. È una conoscenza di essenze singolari»; cfr. ivi, p. 179. Anche in questo caso, è ben evidente che, più che di una conoscenza teoretica, astratta e dogmatica, si tratta proprio di «modi di esistenza. [...] maniere di vivere».

centrati sul sé che si è? E di riflesso: in quale modo la sua autenticità si riflette nella sua condotta quotidiana?

Dal momento che l'esistenza di ciascuno è intessuta di rapporti e relazioni, di fatti e accadimenti, di pensieri, sensazioni e sentimenti, la *meditatio* – come forma più autentica della riflessione filosofica – deve guardare alla radicalità della condizione umana, che è come un ordito di cui la filosofia riveli il rovescio. Si tratta, dunque, di prendere coscienza di come i fili, per intreciarsi armonicamente e con gusto, procedono in maniera frammentata e apparentemente disordinata, interrompendosi, annodandosi, sovrapponendosi e conservando «le tracce dei ripensamenti, degli accidenti impreveduti – i fili spezzati, i punti imprecisi – delle storture legate alla dannazione della pratica».¹⁰⁴ E questo caotico brulichio non ha nulla a che vedere con la morte, ma segue i tortuosi e fecondi sentieri della vita, la cui mappa si ricostruisce solo percorrendoli fino in fondo.

Conclusione

All'esito di questo nostro percorso, dipanatosi attraverso tre poderose figure della modernità filosofica (Descartes, Pascal e Spinoza), ci sembra di poter concludere che essa continui a frequentare la tradizione spirituale antica, non solo per mezzo di meri richiami letterari, ma con sinceri argomenti filosofici. Un esempio è dato dalla *meditatio*, intesa come un esercizio che «si sforza di padroneggiare il discorso interno, per renderlo coerente, per ordinarlo a partire da quel principio semplice e universale che è la distinzione fra ciò che dipende da noi e ciò che non dipende da noi, fra la libertà e la natura».¹⁰⁵ Data questa definizione, ci sembra che quelle di Descartes, di Pascal e di Spinoza siano autentiche pratiche meditative, attraverso le quali ciascun filosofo potrà chiarire, innanzitutto a sé stesso, le condizioni per «approdare così a una trasformazione totale della sua rappresentazione del mondo, della sua atmosfera interiore, ma anche del suo comportamento esterno».¹⁰⁶

Nel caso di Descartes e di Pascal questo è evidente già con riferimento alle loro vicende biografiche, che si riflettono in maniera quasi cristallina sulle rispettive argomentazioni filosofiche; ma è altrettanto evidente nella riflessione spinoziana, dal momento che l'*Etica* rappresenta, per dirla con Aldo Pardi, «uno snodo imprescindibile per chi voglia realizzare nel presente un futuro denso di avvenire: un inesauribile stimolo di libertà *nel comune*».¹⁰⁷

E non è forse questo il senso delle pratiche filosofiche?

Bibliografia

- Agostino 2006: Agostino, *Confessioni*, trad. it., Garzanti, Milano 2006
- Benasayag, Schmit 2004: Miguel Benasayag, Gérard Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2004
- Biscuso 2005: Massimiliano Biscuso, *Descartes e la trasformazione della meditatio in genere letterario*, in «Lo Sguardo – Rivista di Filosofia», XVII (2005), 1, pp. 59-90

¹⁰⁴ La citazione è tratta dall'intervento di Simona Gasparetti al primo Congresso nazionale dell'Associazione Italiana di Medicina e Sanità Sistemica (ASSIMSS), tenutosi a Roma il 3-4 febbraio 2017, in occasione del quale è stato presentato il progetto per un *Glossario della complessità in medicina*, cui ha collaborato anche l'autore. Nel passaggio da cui è tratta la citazione, la Gasparetti descrive il modo in cui i componenti del Gruppo di lavoro hanno avviato le riflessioni per l'elaborazione dei primi lemmi del *Glossario*, intrecciando via via i contributi di ciascuno, lavorando e rilavorando a più mani il «brogliaccio comune», senza farsi mai assillare dal cruccio e dalla preoccupazione per «la forma composta e compiuta di un ricamo programmato».

¹⁰⁵ Hadot 2005, p. 37.

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ Deleuze 2007, p. 8.

- Biscuso 2013: Massimiliano Biscuso, *Morte o rinascita degli esercizi spirituali? Le Meditationes di Descartes nel dibattito tra Derrida/Foucault e Foucault/Hadot*, in «Consecutio temporum», IV (2013), <http://www.consecutio.org/2013/04/morte-o-rinascita-degli-esercizi-spirituali/>
- Cipolletta 2011: Patrizia Cipolletta, *Emozioni e pratiche filosofiche. Elisabetta del Palatinato "consulta" Cartesio*, Mimesis, Milano-Udine 2011
- Cristofolini 1993: Paolo Cristofolini, *Spinoza per tutti*, Feltrinelli, Milano 1993
- D'Amico 2017: Daniele D'Amico, *L'idea di morte nella filosofia di Spinoza*, in «Laboratorio dell'Istituto per la Storia del Pensiero Filosofico e Scientifico Moderno», XIV (2017), http://www.ispf-lab.cnr.it/2017_DMD.pdf
- Deleuze 2007: Gilles Deleuze, *Cosa può un corpo? Lezioni su Spinoza*, trad. it., Ombre Corte, Verona 2007
- Descartes 1967a: Renè Descartes, *Olympica*, trad. it., in Id., *Opere* (vol. I), a cura di E. Garin, Laterza, Roma-Bari 1967, pp. 3-7
- Descartes 1967b: Renè Descartes, *Meditazioni metafisiche sulla filosofia prima nelle quali son dimostrate l'esistenza di Dio e la distinzione reale tra l'anima e il corpo dell'uomo*, trad. it., in Id., *Opere* (vol. I), a cura di E. Garin, Laterza, Roma-Bari 1967, pp. 183-265
- Descartes 1967c: Renè Descartes, *Obbiezioni fatte da persone dottissime contro le precedenti Meditazioni con le risposte dell'autore*, trad. it., in Id., *Opere* (vol. I), a cura di E. Garin, Laterza, Roma-Bari 1967, pp. 267-704
- Descartes 1967d: Renè Descartes, *I principi della filosofia*, trad. it., in Id., *Opere* (vol. II), a cura di E. Garin, Laterza, Roma-Bari 1967, pp. 5-397
- Descartes 1967e: Renè Descartes, *Le passioni dell'anima*, trad. it., in Id., *Opere* (vol. II), a cura di E. Garin, Laterza, Roma-Bari 1967, pp. 399-519
- Descartes 1967f: Renè Descartes, *Lettere sulla morale*, trad. it., in Id., *Opere* (vol. II), a cura di E. Garin, Laterza, Roma-Bari 1967, pp. 521-659
- Epicuro 1976: Epicuro, *Lettere e massime*, trad. it., La Scuola, Brescia 1976
- Epitteto 1990: Epitteto, *Manuale*, trad. it., Garzanti, Milano 1990
- Foucault 2003: Michel Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2003
- Hadot 1998: Pierre Hadot, *Che cos'è la filosofia antica?*, trad. it., Einaudi, Torino 1998
- Hadot 2005: Id., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, trad. it., Einaudi, Torino 2005
- Lahav 2004: Ran Lahav, *Comprendere la vita. La consulenza filosofica come ricerca della saggezza*, Apogeo, Milano 2004
- Maccaro 2014: Alessia Maccaro, *Pascal, un moderno agostiniano*, in «Aistema», II (2014), 1, pp. 70-99
- Tarca 2008: Luigi Vero Tarca, *Dalla filosofia pratica alle pratiche filosofiche*, in Romano Màdera (a cura di), *Le pratiche filosofiche nella formazione*, «Adulità», XXVII (2008), Guerini e Associati, Milano 2008
- Montaigne 1992: Michel de Montaigne, *Saggi*, trad. it., Adelphi, Milano 1992
- Montanari 2009: Moreno Montanari, *Hadot e Foucault nello specchio dei Greci. La filosofia antica come esercizio di trasformazione*, Mimesis, Milano 2009
- Miceli 2010: Arcangela Miceli, *I sogni di Cartesio. "Equivoci dell'anima" e Weltanschauung nel counseling filosofico*, in «Babeleonline», VIII (2010), pp. 225-233
- Pascal 1962: Blaise Pascal, *Pensieri*, trad. it., Einaudi, Torino 1962
- Platone, *Fedone*, 63e-64a, 67c-e, 79e-80a
- Id., *Repubblica*, 571d-572a
- Reale 2004: Giovanni Reale, *La filosofia di Seneca come terapia dei mali dell'anima*, Bompiani, Milano 2004
- Rey 1995: Jean-Michel Rey (a cura di), *I sogni della filosofia spiegati dai sogni della psicoanalisi (Descartes – Freud)*, Filema, Napoli 1995

- Seneca 2000: Seneca, *Lettere a Lucilio*, in Id. *Tutte le opere*, trad. it., Bompiani, Milano 2000
- Spinoza 1997: Baruch Spinoza, *Etica*, trad. it., Libritalia, Vibo Valentia 1997
- Tanzella-Nitti 2012: Giuseppe Tanzella-Nitti, *Blaise Pascal e il progetto apologetico delle Pensées (1662) a 350 anni dalla sua morte*, in «Annales Theologici», XXVI (2012), pp. 21-50.

UN E-BOOK DI FILOSOFIA “PRATICATA” PER LA NOTTE BIANCA DEL LICEO CLASSICO

Francesco Dipalo

Abstract

This article introduces an e-book of philosophical practice composed by a group of students of “Ignazio Vian” High School (Bracciano, Rome) for a manifestation named “White Night of Liceo Classico”, that is celebrated every year in January. The purpose of this event is to show young people, parents and, more generally, civil society what beautiful and useful things classical studies have to offer nowadays. This e-book, titled *Philosophy is useless!*, is freely downloadable from the web attached to number 40 of *Comunicazione Filosofica*.

Keywords

Philosophical practice, classical studies, e-book, utility of philosophy.

Il libro *La filosofia non serve a niente!* pubblicato in versione e-book e liberamente scaricabile dal sito del liceo Vian di Bracciano (<http://www.liceovian.gov.it/website/eventi-e-news/589-la-filosofia-non-serve-a-niente-e-book-a-cura-dei-ragazzi-del-liceo-classico>), nonché allegato al presente numero di *Comunicazione Filosofica*, è nato all’interno delle iniziative per la *Notte bianca del Liceo Classico* svoltasi il 12 gennaio 2018.

Giunta alla sua IV edizione, la *Notte bianca del Liceo Classico* è una manifestazione diffusa su scala nazionale alla quale il nostro istituto ha partecipato quest’anno per la prima volta. Scopo della manifestazione è aprire le porte dei licei alla società civile – genitori, amici, semplici cittadini – per mostrare quanto di bello e di vitale si faccia (o si possa fare) a scuola. Questo, anche per provare a sfatare il luogo comune, diffusosi negli ultimi anni a tambur battente, che la cultura classica abbia scarsa rilevanza nella formazione dei nostri giovani, viziata com’è da un’inguaribile inattualità che la rende inutile, poco produttiva ai fini tecnico-economici richiesti dalla società contemporanea e dal cosiddetto “mondo del lavoro”.

I protagonisti della kermesse sono i ragazzi. Eccoli sul palcoscenico: a suonare musica (classica), a recitare pezzi tratti dalla commedia o dalla tragedia antica, oppure brani di opere letterarie, selezionati con loro e per loro e preparati insieme agli insegnanti. Il fine ludico-teatrale rappresenta anche un diverso modo di fare scuola, più coinvolgente e stimolante, perché accanto allo studio quotidiano mobilita energie emozionali in genere sopite o poco sfruttate e crea quel “senso di appartenenza” che dovrebbe rappresentare la stella polare di ogni comunità, di lavoro, di apprendimento, di condivisione.

Per animare lo spazio filosofico all’interno della manifestazione si è tenuto conto di tre linee-guida valoriali:

1) *Creatività*: la voce cui donare un adeguato spazio-tempo di espressione ed ascolto empatico deve essere quella degli studenti. La filosofia non è nozionismo, mera ricapitolazione del “già pensato”, bensì sviluppo autonomo e consapevole della capacità di pensare il mondo e di pensarsi nel mondo, in relazione a se stessi e agli altri. Ovvero, creazione di visioni del mondo alternative, al di là del banale “si dice” e “si fa”.

2) *Autenticità*: la filosofia non esiste senza il soggetto filosofante, come l’arte non si dà senza la persona in carne ed ossa dell’artista. Per poter strutturare ed esprimere la propria visione del mondo è necessario partire dal proprio vissuto emozionale, interrogarlo, scoprirlo in

maniera veritiera. Insomma, mettersi in gioco in prima persona. Solo così potremo essere davvero “utili” a noi stessi e agli altri.

3) *Centralità della persona*: come punto d’incontro del libero gioco di creatività ed autenticità in condivisione. Non “forgiare le persone”, ma “lasciare che le persone sboccino per proprio conto”, valorizzandole, incoraggiandole, “innaffiando i loro talenti individuali”.

Operativamente, tra novembre e dicembre 2017, si è bandito un concorso letterario cui gli studenti del triennio classico potevano partecipare in tutta libertà, producendo testi di non più di 1000-1500 parole che rispondessero alle seguenti tracce:

- Studiando filosofia mi è capitato di cambiare la mia visione del mondo.
- È vero studiare filosofia non serve proprio a niente. Ma proprio per questo...
- Non mi sentivo a mio agio con me stesso/a. Poi leggendo quel libro/testo di filosofia ho iniziato a pensare e...
- Senza la filosofia non avrei mai fatto quell’esperienza che mi ha cambiato profondamente.

Tra questi testi, ora raccolti nel libro, tre sono stati scelti per essere letti in pubblico, dopo un breve interludio musicale.

Attraverso approcci e generi letterari diversi (racconto autobiografico, fiaba, saggio breve di argomento letterario, ecc., ma anche fotografie) gli autori esplorano, da punti di vista differenti, il significato paradossale dell’inutilità della filosofia, rapportato ai nostri giorni. Nell’affrontare il tema si raccontano in un caleidoscopio di prospettive contrastanti: i diktat della presunta “realtà socio-economica” sfumano dinanzi ad orizzonti più ampi, sfaccettati, ricchi di spessore intuitivo ed emozionale.

Da cui emerge il paradosso (apparente) che fare filosofia è bello proprio perché *non serve* a niente: come tutte le cose belle della vita, amore, amicizia, felicità, arte, la filosofia è esperienza fine a se stessa. A che serve, del resto, predisporre strumenti utili alla vita (in termini tecnico-economici), se poi non si sa che farsene della vita stessa?

Un’ultima considerazione: questa attività è stata fatta rientrare nell’ambito dell’alternanza scuola-lavoro. Oltre all’organizzazione dell’evento, alla recitazione in pubblico e alla scelta dei brani musicali introduttivi, la correzione delle bozze, le immagini, i link e persino l’editing e la grafica dell’e-book sono farina del loro sacco (di una studentessa in particolare). Meditate gente. Meditate.

Il libro, allegato al numero 40 di *Comunicazione Filosofica*, è disponibile in tre formati per poter essere letto su diversi dispositivi: [pdf](#) (acrobat reader), [mobi](#) (kindle) e [epub](#) (apple).

IL RUOLO DELLA TEORIA DELL'INVARIANZA NELL'INTERPRETAZIONE DELLO SPAZIO-TEMPO

Saro Mirone*

Abstract

The article illustrates the connection between Space-Time and Group theory, in physical world, by putting such two concepts in relation to the measurement of space and time and to the philosophical problems raised by the theory of relativity and modern physics. The question was raised by Cassirer's text, in 1923, wherein the philosopher of Breslau showed that the doctrine of the Transcendental aesthetic was strong enough to include also the non-euclidean geometries in the determination of the theory of relativity. He explained this determination with certain theoretical factors: space as the pure form of coexistence and time as the pure intuition of succession, the a priori nature of non-euclidian geometry was explained to the Klein approach to geometry. The problem here raised by paper is the different nature between geometry and space-time: the geometry defines the ratio of properties connected to the shape as those that are invariant according to certain group of transformations while the space-time is connected to the concept of minimum distance according to certain body of reference. The way of objectivity of natural laws is determined by the role of invariance of hamiltonian in passage between a body of reference to another.

Keywords

Group theory and invariance, space-time, non-euclidean geometry, symmetry, coordinate system.

1. Introduzione

Per la descrizione dei processi che avvengono in natura vi sono tre entità: il sistema che viene osservato, l'osservatore (omogeneo nel genere, ma non nel grado con il sistema osservato) e il canale di comunicazione (anch'esso materiale). Le condizioni di un osservatore che influiscono sulle sue descrizioni sono la sua posizione, il suo moto, i suoi strumenti di misura, il suo sistema di riferimento fisico e il modello astratto (a priori) intimamente legato al sistema di riferimento. Ma gli strumenti di misura posseggono una posizione, un moto e una forma, sicché questi elementi sono impliciti nei risultati di ogni descrizione.

Questo lavoro, come quello precedente, ha come punto di partenza le seguenti domande: Come noi conosciamo le cose? Che cosa noi possiamo conoscere oggettivamente?

In questa sede continueremo a cercare una risposta a queste difficili domande trattando i concetti di misura, di spazio e di tempo. La misura è di interesse perché è l'operazione di controllo della ragione quando quest'ultima effettua operazioni di concatenazione di dati sensibili o di evoluzioni temporali dei sistemi (a priori attraverso i modelli). Lo spazio e il tempo sono di interesse perché rappresentano le variabili astratte indipendenti (a priori) da cui i modelli fanno dipendere gli altri enti, anch'essi astratti, che descrivono le "essenze" dei sistemi fisici. Alla base dei modelli abbiamo dei principi fondamentali e delle leggi di corrispondenza tra le variabili astratte e le variabili fisiche che rappresentano qualità misurabili dei sistemi sotto osservazione.

In assenza della misura viene a mancare un controllo sul modello e sulle costruzioni a priori di esso.¹ In assenza dello spazio-tempo, invece, avremmo un mondo dominato da una simmetria globale caratterizzata da uno stato di minima energia o di vuoto quantistico molto distante dal mondo che abitiamo organizzato nelle forme dello spazio e del tempo. Essendo lo spazio e il tempo variabili indipendenti hanno essi realtà per se stanti? Sono ordini di rapporti tra gli oggetti, oppure ancora non sarebbero altro che astrazioni ricavate dalle esperienze del mondo attraverso relazioni fra idee, come vorrebbe l'empirismo?

In questo paper faremo una riflessione su queste difficili domande e sul concetto di misura.

Non vi è alcuna differenza essenziale fra le misure di uno strumento e quelle fatte con i nostri sensi, in entrambi i casi le informazioni ci giungono attraverso canali materiali. Ai fini della descrizione di un processo, il corpo dell'osservatore può venir considerato uno strumento di misura analogo alle attrezzature scientifiche di laboratorio. Perciò noi raggruppiamo insieme sia le percezioni che le misure strumentali che convogliate nel nostro cervello verranno "elaborate" dalla nostra mente in base al modello. Il modello può essere visto come una mappa che ci guiderà nelle verifiche sperimentali per i controlli e per le previsioni di stati nascosti del mondo.

Per l'autore la mente è un processo biologico analogo alla digestione o al battito cardiaco, ma molto più complesso di quest'ultimi poiché attraverso un sofisticato network di cellule neuronali riesce a bloccare permanentemente (attraverso la memoria) alcune immagini del mondo esterno astraendole dal flusso sequenziale del tempo e ad attribuirgli un significato.

Posizione, movimento e strumenti di misura esercitano una profonda influenza sulla nostra descrizione del mondo, tuttavia si vede chiaramente che gli strumenti di misura e le unità di misura ancorati al nostro corpo non sono idonei a formare una visione oggettiva del mondo. Non sarebbe ragionevole limitare la nostra concezione dell'universo e dei due enti fondamentali, spazio e tempo, basandoci esclusivamente su immagini sensoriali poiché come è stato affermato da Eddington² i nostri sensi si sono sviluppati da una evoluzione biologica caratterizzata da una lotta per la sopravvivenza della specie e pertanto sono stati tarati per cogliere solo alcuni aspetti del mondo molto particolari e non universali.

Per rendere oggettiva la descrizione (attraverso un modello) di qualsiasi processo che avvenga in natura occorre un sistema di riferimento con tre assi spaziali (x, y, z) e uno temporale su cui riportare le misure. Con sistema di riferimento, l'autore intende l'insieme di un sistema di coordinate, che serve a determinare la posizione delle particelle o degli oggetti, e di un orologio per indicare il tempo legato al sistema stesso. Il sistema di riferimento è intimamente connesso alla natura dello spazio e del tempo e soprattutto se tali enti, spazio e tempo, possono essere definiti in modo separato e assoluto.

Ma è possibile determinare uno spazio e un tempo assoluti?

Il problema del riferimento assoluto e della natura dello spazio e del tempo aveva costituito uno dei grandi dibattiti, a partire dalla nascita della scienza moderna, fra fisica e metafisica. Newton aveva concepito lo spazio e il tempo come separati e assoluti, considerando questo un requisito necessario per l'impianto teoretico di qualsiasi scienza fisica; l'assolutezza era stata ricavata da Newton metafisicamente, attribuendo una realtà sia allo spazio che al tempo e identificando il sistema di riferimento assoluto con le stelle fisse. Un punto di vista opposto lo ebbe Leibniz che considerava lo spazio e il tempo come relazione fra oggetti e fenomeni e non quindi realtà a se stanti. Chiaramente a Newton serviva una struttura dello spazio e del tempo operativa a Leibniz no.

Kant offre un'altra soluzione in linea con la sua filosofia trascendentale: lo spazio e il tempo sono le forme a priori dell'intuizione che è la forma di conoscenza propria della sensibilità. L'oggetto rappresentato nell'intuizione empirica è il fenomeno dove si possono distinguere due componenti: il contenuto della sensazione, cioè la materia, e la forma, ovvero la connessione

¹ Il controllo è relativo alle leggi di corrispondenza del modello e non alla coerenza interna del modello.

² A.S. Eddington, *Spazio, tempo e gravitazione*, pag.49, Boringhieri, 1971 Torino.

tra i diversi dati sensibili secondo certi rapporti. Per Kant non è possibile, facendo astrazione dai contenuti della sensibilità, ricavare la forma dello spazio poiché il rapporto spaziale tra gli oggetti presuppone un ordinamento a priori di tutti i fenomeni dei sensi esterni e sotto questa condizione soltanto che al soggetto è possibile l'intuizione esterna. Allo stesso modo, il tempo è l'intuizione del nostro stato interno, ovvero la forma a priori con cui il soggetto percepisce le proprie modificazioni dovute alle interazioni con il mondo esterno, da qui si deduce che ogni intuizione costituendo sempre una modificazione del soggetto, è temporalmente ordinata.

La geometria euclidea, si fonda per Kant, essenzialmente sull'intuizione pura di spazio da parte del soggetto, mentre l'aritmetica sull'intuizione pura del tempo pertanto, per il filosofo di Königsberg, le matematiche basandosi su operazioni conoscitive che si fondano sulle intuizioni pure di spazio e tempo hanno un impianto teoretico formulato da giudizi sintetici a priori.³

L'impianto teoretico di Kant, fondato sulla separazione tra spazio e tempo, viene sconvolto prima con la scoperta delle geometrie non-Euclidee e successivamente con la teoria della relatività di Einstein, sia quella ristretta (SRT) che quella generale (GRT).

Ai problemi filosofici sollevati dalla teoria GRT risponde E. Cassirer,⁴ mostrando che la filosofia di Kant è ampia abbastanza per includere anche le geometrie non-Euclidee nella determinazione del mondo fisico. La linea difensiva del filosofo di Breslau si basa nel mostrare che sebbene Kant concepisse lo spazio e il tempo come pure forme dell'intuizione, egli li connette con alcuni fattori teorici: lo spazio è la pura forma della coesistenza, e il tempo è la pura forma della successione.

Per Cassirer Kant commise un errore nell'assumere la natura a priori della geometria Euclidea ed identificarla come pura forma dell'intuizione dello spazio e pertanto unica.

La scoperta delle geometrie non-Euclidee viene spiegata dal filosofo di Breslau attraverso l'approccio di Klein che definisce le proprietà geometriche come quelle che restano invariate quando si applicano determinati Gruppi di trasformazione. La teoria dei Gruppi crea una gerarchia di geometrie di cui la più complessa ingloba quelle più elementari. Per il filosofo di Breslau è il concetto di Gruppo il reale concetto a priori.⁵

L'autore condivide con Cassirer l'idea del fondamentale ruolo giocato dai gruppi di trasformazione nelle teorie fisiche ma non per difendere la filosofia trascendentale dello spazio e del tempo alla luce dei recenti sviluppi in SRT e GRT, bensì per tracciare una nuova linea epistemologica riflettendo sul ruolo giocato dalle simmetrie in fisica teorica e come reinterpretarle filosoficamente.

2. Lo spazio e il tempo: il concetto di Sistema di Riferimento

Nell'introduzione abbiamo definito come sistema di riferimento un sistema di coordinate idonee a determinare la posizione degli oggetti, e di un orologio per indicare il tempo del sistema. Il termine posizione e il termine orologio sono strettamente legati ai due enti fondamentali di un sistema di riferimento: lo spazio e il tempo. L'oggettività di un sistema di riferimento è pertanto legata ai concetti di spazio e di tempo e a una loro corretta definizione.

Per la fisica newtoniana, correlata a un realismo "ingenuo", lo spazio e il tempo avevano una loro realtà ed erano concepiti come assoluti. Per la meccanica relativistica sono concetti definiti astrattamente attraverso un metodo operativo di misura, come d'altronde tutte le altre grandezze fisiche, e rappresentano le componenti astratte in cui l'uomo, per semplificare l'agire quotidiano, spezza il movimento dinamico.

³ I. Kant, *Prolegomeni a ogni futura metafisica*, a cura di P. Martinetti, Paravia, Torino 1952.

⁴ E. Cassirer, (1921), *Substance and Function and Einstein's Theory of Relativity*, Open court, Chicago 1953.

⁵ E. Cassirer, *The concept of group and the theory of perception*, Philosophy and phenomenological research, vol.5, No.1, pagg.1-36, 1944.

Lo spazio, come ente astratto, è possibile definirlo attraverso la nozione di distanza, ovvero di quella funzione che assegna un numero reale alla posizione reciproca di due particelle (o di due punti), dopo aver stabilito una distanza campione (regolo). Il tempo lo possiamo definire attraverso la simultaneità di due movimenti, uno ciclico e ripetitivo preso come base dei tempi e con assenza di produzione di calore (o quasi)⁶, ad esempio un'oscillazione atomica o il movimento ciclico di alcuni astri, e il movimento sotto osservazione. Infatti i nostri orologi (movimento sotto osservazione) sono sincronizzati con una oscillazione campione che è quella dell'onda elettromagnetica emessa da un atomo di cesio che costituisce la base dei tempi (orologio atomico).

Nella fisica relativistica i sistemi di riferimento sono quadridimensionali e ogni punto di esso appartiene ad un'unica struttura: lo spazio-tempo. I punti dello spazio-tempo sono detti eventi.

L'introduzione di questa struttura quadridimensionale del mondo è una conseguenza diretta della SRT che stabilisce un'equivalenza tra le tre dimensioni spaziali (lunghezza, larghezza e profondità) e il tempo. Tale equivalenza è possibile in virtù del fatto che non esistono in natura interazioni istantanee. Per questa ragione la meccanica newtoniana, che parte dall'ipotesi che lo scambio di energia-impulso sia istantanea, contiene una certa imprecisione. Nella meccanica relativistica, se uno dei corpi subisce qualche cambiamento, le conseguenze su un altro corpo del sistema si produrrà dopo un certo intervallo di tempo. Tale intervallo di tempo lo si può misurare postulando che vi sia una velocità massima per le interazioni e che questa velocità sia indipendente dal sistema di riferimento scelto. Tale velocità, indicata dai fisici con c , ci consente il passaggio dalla dimensione temporale alla dimensione spaziale $X_0 = ct$, e pertanto avere nel riferimento spazio-tempo quattro dimensioni omogenee X_0, X_1, X_2, X_3 . Ad ogni elemento dello spazio-tempo, detto evento, corrisponde un certo fenomeno che si verifica in una data posizione nell'universo e in un certo istante.

Lo studio dello spazio-tempo o di una parte di esso ci consente di osservare l'universo nella sua interezza e nella sua evoluzione. Ogni oggetto in un riferimento quadridimensionale influenza le quattro dimensioni dello spazio-tempo, ad esempio il sole influenza le tre dimensioni dello spazio attraverso la gravità, e influisce sul tempo attraverso un rallentamento del tempo stesso.

A questo punto solleviamo il seguente fondamentale problema: le leggi della natura e di conseguenza anche le leggi che regolano la nostra mente, sono invarianti per cambio del sistema di riferimento quadridimensionale?

Prima che noi possiamo comparare misure in diversi sistemi di riferimento dobbiamo individuare un principio di trasformazione delle coordinate spazio-temporali affinché le leggi della natura siano invarianti. Prima della SRT di Einstein il tempo era assoluto e pertanto distaccato dal mondo fisico, lo spazio veniva identificato con la geometria euclidea. In tale geometria sia i fisici che i filosofi postulano un continuum tra un punto e un altro, l'invariante fondamentale è la minima distanza tra due punti, detta geodetica. In un sistema di riferimento classico tri-dimensionale con assi cartesiani ortogonali, le geodetiche sono delle rette e la minima distanza tra due punti è calcolata con il teorema di Pitagora. Si richiede che questa grandezza non cambi quando vengono applicate traslazioni, oppure isometrie, cioè rotazioni e riflessioni nel passaggio da un sistema di riferimento ad un altro.

Dal tempo assoluto e dalla lunghezza assoluta si ricavano le trasformazioni di Galileo valide per sistemi di riferimento che si muovono di moto rettilineo uniforme l'uno rispetto all'altro. In questi sistemi di riferimento le leggi della meccanica newtoniana e la gravità sono invarianti, ovvero oggettive poiché, come è stato detto più volte, tali sistemi sono assoluti e vengono detti galileiani o inerziali.

⁶ La nozione di tempo è strettamente connessa ad un prima e ad un dopo con un presente che sfugge e precipita continuamente nel passato. Per stabilire un prima e un dopo occorrono processi fisici che evolvono in una direzione, tali processi sono determinati da tutti quei fenomeni che sviluppano calore.

Le trasformazioni di Galileo entrarono in crisi con le Equazioni di Maxwell che riassumono in se tutte le leggi dell'elettromagnetismo, tali equazioni non sono invarianti per trasformazioni galileiane, ovvero nel passaggio da un sistema di riferimento (osservatore K) ad un altro (osservatore K'). Ciò apriva due strade o abbandonare le equazioni di Maxwell o abbandonare i tradizionali concetti di spazio e tempo. Venne seguita la seconda.

3. Le trasformazioni di Lorentz

Il problema delle trasformazioni galileiane risiede nel fatto che, mentre le leggi di Newton che governano la meccanica classica sono invarianti per esse, lo stesso non accade per le leggi fondamentali dell'elettromagnetismo. Inoltre il celebre esperimento di Michelson, ripetuto successivamente da Morley, aveva messo in crisi il concetto di sistema di riferimento assoluto. Da questo esperimento Einstein dedusse che la velocità di propagazione delle interazioni è la stessa in tutti i sistemi di riferimento inerziale. Questa velocità costante la si può ricavare dalle equazioni di Maxwell ed è la velocità di propagazione della luce nel vuoto. Il principio di relatività, ovvero dell'invarianza delle leggi fisiche in tutti i sistemi inerziali, insieme al postulato dell'esistenza di una velocità limite per le interazioni è chiamato principio di relatività di Einstein. Tale principio, in un sistema quadridimensionale, lascia invariante la distanza tra due eventi su un immaginario spazio quadridimensionale sui cui assi si pongono le tre dimensioni spaziali e il tempo. Se due eventi sono vicini il loro intervallo si indica

$$ds^2 = c^2 dt^2 - dx^2 - dy^2 - dz^2$$

dall'omogeneità e dall'isotropia del movimento segue che⁷ in due sistemi di riferimento K e K', in moto relativo l'uno rispetto all'altro,

$$ds^2 = ds'^2$$

Il risultato così ottenuto è di estrema importanza, l'intervallo ds tra due eventi è uguale per qualsiasi osservatore inerziale e rappresenta quell'espressione matematica per ricavare il gruppo di trasformazione delle coordinate quadridimensionali che lasciano invariate le leggi della natura.

Possiamo dunque affermare che le trasformazioni cercate devono lasciare tutti gli intervalli nello spazio x, y, z, ct inalterate. Tali trasformazioni non possono essere che le rotazioni nel piano tx , le altre rotazioni trasformano solo le coordinate spaziali tri-dimensionali, tali rotazioni sono determinate da alcune funzioni matematiche, il seno e il coseno iperbolici, che caratterizzano lo spazio-tempo come struttura non-euclidea. Tali trasformazioni, dette di Lorentz, sono un gruppo di equazioni che, inserendo nelle rotazioni tx , la tangente iperbolica definita come rapporto tra la velocità relativa dei due osservatori e la velocità della luce, danno il moto corretto in cui si modifica la lunghezza spaziale e un intervallo temporale per un osservatore in un sistema di riferimento in moto rispetto ad uno fisso.

Con la sostituzione delle trasformazioni di Galileo con quelle di Lorentz è stato demolito il concetto di spazio e tempo assoluti e la loro separazione, mentre al suo posto si è inserito il costruito spazio-tempo nel senso specificato sopra. Da qui segue che non c'è più un osservatore privilegiato e per ogni evento, osservato da due sistemi di riferimento differenti, le coordinate quadridimensionali sono legate tra di loro dalle funzioni iperboliche.

Le trasformazioni di Lorentz agiscono sugli eventi localizzati in uno specifico punto di uno spazio quadridimensionale posto sotto osservazione da due osservatori in moto l'uno rispetto all'altro. Tali trasformazioni consentono ai due osservatori di avere le stesse informazioni sullo stesso fenomeno fisico. Un evento indica un fenomeno fisico che accade in un unico posto in un preciso istante e in uno specifico sistema di riferimento. La nozione di fenomeno è un'immagine astratta che specifica un momento ben determinato e un posto nello spazio x, y, z , mentre la nozione comune di fenomeno sembra avere un'estensione finita sia nel tempo che nello spazio.

⁷ Landau-Lifsic, fisica teorica, vol.2, teoria dei campi, pag.18, Editori Riuniti, 1976 Roma.

Si noti che sia lo spazio che il tempo sono grandezze astratte, la cui esistenza è strettamente legata alla nozione di misura, la nostra ontologia pone come enti primari il movimento e le simmetrie.⁸

Uno dei nostri obiettivi è di specificare la possibilità di come i fenomeni si influenzano a vicenda. Chiaramente, essendo la mente una parte del mondo e un fenomeno biologico essa stessa influenza gli eventi ed è influenzata dagli eventi.

L'influenza tra un evento e un altro è possibile utilizzando un tensore metrico che permette di determinare la struttura causale dello spazio-tempo. L'intervallo tra due eventi può essere classificato come spaziale e/o temporale e/o fotonico (di luce). Per la SRT solo se due fenomeni sono separati da intervalli spazio-temporali si possono influenzare a vicenda.

4. Le misure dello spazio e del tempo e la loro oggettività

Lo spazio e il tempo sono tipi di ordine che noi possiamo rappresentarci attraverso il concetto di misura. Nel caso della misura del tempo, l'intervallo temporale può essere determinato dal concetto di simultaneità e dalla relazione tra due movimenti di cui uno simmetrico o periodico che funge da elemento campione. L'elemento campione è utilizzato per dare un ordine temporale al movimento degli oggetti in cui il campione di tempo è in quiete (orologio campione). Anche lo spazio tri-dimensionale può essere determinato attraverso la nozione astratta di distanza e quella di regolo campione. La nozione di distanza può essere estesa anche a spazi pluri-dimensionali. Il tipo di spazio se euclideo o non-euclideo dipende dal tensore metrico che a sua volta determina la tipologia della minima distanza tra due punti in riferimento ad un sistema di coordinate legate all'osservatore. Così l'ordine nello spazio e nel tempo può aver luogo soltanto sulla base del concetto di misura e dalla definizione del concetto di simultaneità di due eventi. In SRT il concetto di simultaneità è determinato, come specificato nel paragrafo 3, dalla costanza della velocità delle interazioni in ogni sistema di riferimento inerziale. Spazio e tempo non posseggono un'esistenza separata, poiché non sono oggetti empirici che possiamo indagare, ma sono enti astratti che attraverso il concetto di misura divengono la base (ovvero le variabili indipendenti) di tutte le investigazioni dell'esperienza stessa.

Per capire il mondo fisico che ci circonda e in modo oggettivo (valido per qualsiasi osservatore) bisogna capire a fondo lo spazio-tempo e comprenderne la sua geometria.

Come la geometria di una superficie, quale quella di una bottiglia o di un bicchiere, può cambiare da punto a punto, ovvero da piatta diventare sferica o iperbolica, così lo spazio tra gli oggetti del mondo può cambiare geometria. Per catturare questa peculiarità geometrica occorre una grandezza invariante al variare dell'osservatore che esprima l'essenza dello spazio-tempo: tale grandezza è la minima distanza tra due eventi. Fu il matematico Riemann che riuscì a definire una funzione che misurava la distanza fra due punti di uno spazio n-dimensionale generalizzando il teorema di Pitagora. L'espressione ricavata da Riemann è

$$ds^2 = g_{nm} dx^n dx^m$$

il termine g_{nm} elemento fondamentale dell'espressione indica il tensore metrico che permette di rendere conto della tipologia di spazio tra i singoli eventi. Se gli indici m e n variano sugli interi 1, 2, 3, 4 e identificano le grandezze quotidiane altezza (z), lunghezza (x), larghezza (y) e tempo (t), l'espressione di Riemann ci permette di calcolare, nota la distribuzione degli oggetti in un sistema, la geometria del "vuoto".

Adesso consideriamo un punto di grande importanza per lo spazio-tempo, l'espressione per il ds^2 non fornisce informazioni soltanto sul carattere dello spazio,⁹ ma anche sulla natura del sistema di riferimento, ovvero del sistema di coordinate che stabiliscono una maglia attraverso

⁸ La materia con cui sono strutturati i corpi deriva dal movimento dovuto ad alcuni enti detti bosoni.

⁹ Spazio, spazio-tempo e struttura quadridimensionale sono sinonimi per l'autore, laddove non è specificato altrimenti.

la quale individuamo l'evento rispetto ad un osservatore. Le coordinate e la distanza dipendono quindi, anche dal tipo di assi che l'osservatore utilizza per individuare un evento in maniera univoca. Tali assi possono essere ortogonali o cartesiane, oblique, polari, sferiche e così via. Chiaramente vi sono molti tipi di sistemi di coordinate e molti tipi di spazi e non sarà una questione semplice poter discriminare l'essenza che caratterizza lo spazio da un'analisi sommaria delle g_{nm} poiché esse dipendono anche dal sistema di assi scelto e pertanto dal sistema di riferimento, che non è oggettivo ma soggettivo. Tuttavia l'indagine matematica ha scoperto il legame tra le funzioni g_{nm} e l'essenza dello spazio, ovvero la sua tipologia identificata da noi attraverso la metrica.¹⁰ Le funzioni g_{nm} per uno stesso spazio, qualunque sia il sistema di coordinate utilizzato, soddisfano sempre un particolare sistema di equazioni differenziali detto tensore di curvatura di Riemann. Non c'è dubbio che può apparire complesso il modo di avvicinarsi alle proprietà intrinseche dei tipi di spazi attraverso le misure delle distanze minime con le funzioni g_{nm} ¹¹ e può apparire preoccupante per una visione filosofica delle cose non essere in grado di esprimere i vari tipi di spazi in una forma più semplice, ma noi non possediamo né l'intuizione né il metodo per cogliere le proprietà assolute come tali. La conoscenza del mondo è relativa a delle partizioni dello spazio e per raggiungere una comprensione dell'assoluto è necessario camminare sulla strada del relativo. L'assoluto o lo si definisce in modo metafisico e/o autoreferenziale, oppure come un relativo che è sempre lo stesso al variare da ciò per cui è relativo (osservatore e il suo sistema di riferimento). L'assoluto a cui l'autore si riferisce è l'assoluto legato alla teoria dei gruppi, ovvero a quell'essenza dell'ente e/o di una legge della natura che è invariante per un gruppo di trasformazione.

5. Il ruolo della simmetria nella conoscenza

La simmetria di un corpo è determinata dai movimenti che portano il corpo a sovrapporsi a se stesso; questi movimenti vanno sotto il nome di trasformazioni di simmetria. Ognuna di queste possibili trasformazioni può essere rappresentata dalla combinazione fra tre tipi fondamentali di trasformazioni: rotazione del corpo di un dato angolo, riflessione speculare in un piano e spostamento parallelo di un corpo. Di quest'ultimo tipo di simmetria possono godere soltanto i sistemi "infiniti"¹² formati dallo stesso oggetto, si pensi ad un colonnato formato tutto dalla stessa colonna, oppure ad un reticolo cristallino formato dalla stessa molecola.

Perché siamo interessati al concetto di simmetria?

Per cercare di capire il mondo.

Noi non possiamo capire l'universo poiché ne siamo una piccola parte, le leggi e i principi fondamentali vengono verificati in una piccola porzione dell'universo dalla nostra mente, che è, per l'autore, un fenomeno biologico, e pertanto non sappiamo se sono validi ovunque. Ma forse c'è un modo per superare questo problema: dividere l'universo in unità uguali e ripiegarlo su se stesso e pertanto renderlo simmetrico. Questa simmetria dell'universo è tra le più importanti in fisica teorica e rende lo spazio-tempo omogeneo e isotropo. Uno spazio-tempo omogeneo ed isotropo significa che tale struttura non ha né punti privilegiati né direzioni privilegiate.

Il teorema di Emmy Noether stabilisce una relazione tra le proprietà intrinseche di simmetria dello spazio-tempo e le leggi di conservazione: simmetria per traslazione nel tempo (omogeneità o riproducibilità) invarianza dell'energia, omogeneità dello spazio tri-dimensionale conservazione dell'impulso, isotropia dello spazio tri-dimensionale invarianza del momento angolare.

L'esistenza di simmetrie in natura, inoltre, rende più agevole la soluzione delle equazioni che ne descrivono le leggi fondamentali: ad esempio, se ci si trova in presenza di campi di forza

¹⁰ Misura della minima distanza tra due punti.

¹¹ Le funzioni $g(x_0, x_1, x_2, x_3)$ sono 16 ma per questioni di simmetria si riducono a 10. Per molti spazi esse sono delle costanti.

¹² Il termine infinito qui indica che la dimensione dell'oggetto è trascurabile rispetto alla dimensione del sistema.

isotropi, sarà sufficiente risolvere il problema con un sistema di riferimento scegliendo una direzione arbitraria e agevole per trovare la soluzione e poi generalizzare il risultato alle altre direzioni. Esempio semplice: se ruotiamo una sfera attorno ad un qualsiasi suo asse, la sfera resta invariata, quindi descrivendo la sfera in termini matematici, tale descrizione, ovvero l'equazione della sfera, deve risultare invariante per le trasformazioni di rotazione attorno all'asse.

Le simmetrie dello spazio fisico possono essere studiate attraverso i fondamentali concetti di sistema di coordinate e di misura. Noi, dopo aver scelto un arbitrario sistema di riferimento, non necessariamente cartesiano, assegniamo a ogni punto del continuo¹³ spazio-tempo quattro numeri (le coordinate X_1, X_2, X_3, X_4), che vengono utilizzate per individuare un oggetto¹⁴ nel continuo spazio-temporale. Tali punti materiali non hanno una durata, ma individuano un evento in un singolo istante, pertanto la descrizione del moto di un punto materiale è rappresentato da una linea continua. I sistemi materiali possono interagire soltanto quando hanno un insieme di coordinate in comune (principio di causalità). La possibilità di costruzione dello spazio fisico e delle leggi della natura è ottenuto soltanto in questo modo.

Ma esiste un unico spazio fisico?

Grazie alla convergenza di idee provenienti dalle geometrie multidimensionali di Riemann, definite dal tensore di curvatura dello spazio, e dalla matematica di F. Klein, la geometria diventa algebrico-topologica, cioè si dedica alle simmetrie. Prima di Klein si studiavano figure diverse all'interno dello stesso spazio, con la geometria algebrico-topologica si studia come varia la figura in diversi spazi. L'esempio più importante riguarda la figura del parallelismo: il quinto postulato di Euclide ha come conseguenza che lo spazio è piatto (curvatura nulla) e la geodetica è una retta (teorema di Pitagora). Le geometrie algebrico-topologiche analizzano la stessa figura del parallelismo in spazi a curvatura variabile e conseguentemente si studia come varia lo stesso teorema passando da spazio a spazio. La geometria di Euclide è la geometria di uno spazio a curvatura nulla, ma l'oggetto della geometria euclidea non è lo spazio piatto, bensì le figure che vi si disegnano. Prima dello sviluppo della matematica delle simmetrie esisteva una sola geometria e un solo spazio, anzi lo spazio lo si identificava con la geometria, quella euclidea.

Kant aveva creduto che esistesse un solo spazio, quello euclideo, infatti prese la geometria a curvatura nulla a priori. Ma con la GRT non soltanto la geometria non è euclidea ma vi è una geometria determinata dai potenziali gravitazionali che varia da punto a punto. Essendo i potenziali gravitazionali le funzioni¹⁵ del tensore metrico esse determinano la struttura dello spazio che pertanto si presenta sotto molteplici forme caratterizzate da geodetiche differenti.

L'approccio di Klein non preserva l'unità dello spazio, come erroneamente sostenuto da Cassirer¹⁶ ma in accordo alla teoria dell'invarianza ciascuna geometria dipende dal gruppo di trasformazione, e le sue proprietà dipendono dalla simmetria e dalla metrica dello spazio in cui la geometria è analizzata. Qui resta il problema di come spiegare più spazi fisici (quadridimensionali) e di conseguenza più geometrie locali. Per esempio nel passaggio dalla fisica newtoniana alla SRT cambia lo spazio, da una metrica euclidea passiamo ad una metrica iperbolica, ma il sistema di riferimento può essere cartesiano. Nel passaggio dalla SRT alla GRT la metrica varia da punto a punto in virtù della presenza di campi gravitazionali non omogenei e di intensità variabile, ma accanto alla metrica varia anche il tipo di sistema di riferimento non più cartesiano ma adeguato al tipo di geometria dello spazio locale che la metrica e il gruppo di trasformazione determina. La tesi principale di questo lavoro è la seguente: uno spazio fisico-geometrico è caratterizzato dal suo gruppo di simmetria e dalla sua metrica,¹⁷ tanti gruppi di simmetria e metriche, tanti spazi fisici.

¹³ Considerare lo spazio-tempo continuo è un'ipotesi di base della GRT.

¹⁴ Può riferirsi ad una particella elementare oppure ad un oggetto complesso quale una galassia.

¹⁵ Le dieci funzioni di cui si parla sono le funzioni che compongono il tensore metrico $g(x_0, x_1, x_2, x_3)$.

¹⁶ E. Cassirer, *The concept of group and the theory of perception*, Philosophy and phenomenological research, vol.5, No.1, pagg.1-36, 1944.

¹⁷ Tensore metrico $g(x_0, x_1, x_2, x_3)$.

In questa ricerca l'autore ha cercato di descrivere lo spazio empirico entro i confini fisico-matematici, confini che sfuggono a chi è abituato a cercare le essenze delle cose oltre il concetto di misura. Ma la simmetria e il tensore metrico non sono solo elementi quantitativi ma prima di tutto sono elementi qualitativi, di cui l'aspetto quantitativo, legato alla nozione di misura, è solo un elemento di controllo. Il punto innovativo è: studiando il gruppo delle simmetrie e del tensore metrico dello spazio-tempo si ottengono tutti quegli elementi necessari per capire le leggi della natura. La fisica teorica conferma questo aspetto con il teorema di Emmy Noether, ma i gruppi continui legati alla traslazione nel tempo (invariante l'energia), traslazione nello spazio (invariante quantità di moto), rotazione nello spazio (invariante momento angolare) non sono le uniche simmetrie che determinano la struttura del mondo ma altre e più interessanti simmetrie discrete,¹⁸ dette di gauge, sembrano essere fondamentali per capire l'intima struttura dell'universo e l'essenza delle relazioni tra gli oggetti e/o le particelle e l'evoluzione dei sistemi complessi.

Cassirer aveva ragione nel sostenere che la moderna matematica, attraverso il potente strumento del gruppo di trasformazione, gioca un ruolo fondamentale nella formulazione delle leggi della natura ed è proprio la teoria degli invarianti ad assicurare ad esse l'oggettività.¹⁹

6. Il ruolo della simmetria in cosmologia relativistica

La simmetria dello spazio-tempo e la teoria della relatività generale aprono nuove vie alla soluzione dei problemi legati alle proprietà dell'universo su scala cosmica. Come è noto osservando il cielo anche ad occhio nudo, le stelle sono distribuite in modo irregolare essendo concentrate in singoli sistemi detti galassie. Nello studio dell'universo su larga scala tuttavia la distribuzione delle galassie gode di determinate proprietà di simmetria, ovvero la distribuzione di energia nello spazio-tempo è omogenea ed isotropa, ovvero non ha né punti né direzioni privilegiate. Le soluzioni dell'equazioni di campo di Einstein, cioè il cosiddetto modello isotropo di Friedman, sono fondate sull'ipotesi di questa simmetria. I dati astronomici esistenti non contraddicono queste soluzioni che altresì descrivono in modo adeguato anche una buona parte dell'evoluzione dell'universo. La proprietà fondamentale di questo modello è il suo carattere non stazionario. Questa proprietà fornisce una corretta spiegazione del perché l'universo è in espansione, chiarendo quel fenomeno cosmologico che è lo spostamento verso il rosso.²⁰

La simmetria dello spazio consente di scegliere un tempo universale, tale che la metrica tridimensionale sia identica in tutti i punti e in tutte le direzioni. Nello studio della metrica è comodo utilizzare la geometria pluridimensionale di Riemann considerando lo spazio isotropo tridimensionale come una ipersfera²¹ formata dalla distribuzione isotropa di materia-energia dovuta alle galassie ed alle polveri interstellari. Dalla simmetria dell'universo si determina che la curvatura scalare dipende da una sola costante $G=6k$ e la soluzione con la formula generale del tensore di Ricci,²² molto semplice in virtù della simmetria, fornisce il seguente risulta $K=1/r^2$.

L'elemento r si chiama raggio di curvatura dell'universo. Passando allo studio della metrica dello spazio-tempo, la funzione $r(t)$ è l'unica che deve essere determinata dalle equazioni di Einstein che la legheranno alla quantità di energia presente nell'universo. Nota quest'ultima grandezza, difficile da definire esclusivamente dalle osservazioni astronomiche, potremmo identificare il modello di universo in cui viviamo attualmente. Tuttavia è chiaro ed empiricamente inconfutabile che l'omogeneità e l'isotropia dello spazio viene a mancare su scala locale, ovvero

¹⁸ Il gruppo delle trasformazioni è formato da un numero finito di oggetti.

¹⁹ E. Cassirer, *The concept of group and the theory of perception*, op. cit.

²⁰ Landau-Lifshits, *Teoria dei campi*, paragrafo 114, op. cit.

²¹ Una ipersfera in uno spazio tridimensionale è una superficie sferica in uno spazio quadridimensionale. Si noti che qui si parla esclusivamente dello spazio fisico tridimensionale x, y, z e non dello spazio-tempo.

²² L'elemento geometrico più importante delle equazioni di campo di Einstein. Con esso vengono determinate curvatura e tensore metrico dell'universo.

in zone finite e limitate dello spazio, quindi ci si pone la seguente domanda: come mai localmente la simmetria si è rotta?

Il modello di Friedman non risponde a questa domanda ed altresì non è adeguato alla descrizione dei primi istanti dell'universo, anzi esso presenta un punto di singolarità. Un punto di singolarità indica una proprietà della natura determinata dal fatto che alcune grandezze fisiche osservabili, cioè soggette a misura, diventano infinite. Nel modello dell'universo in espansione diventano infinite la densità di energia e gli invarianti del tensore di curvatura. La presenza di un punto singolare rispetto al tempo²³ è una proprietà necessaria dei modelli cosmologici che descrivono correttamente lo stato attuale dell'universo conosciuto e non è per niente dovuta a specifiche ipotesi semplificatrici, quali quelle di simmetria. Tuttavia bisogna fare un'ulteriore osservazione: il campo di applicazione del modello di Friedman non è in alcun modo limitato dalle piccole distanze o dalle grandi densità di energia, nel senso che le equazioni della GRT non conducono a nessuna contraddizione interna, ma non sono sufficienti a spiegare la rottura della simmetria locale. Per poter capire l'esistenza delle galassie, delle stelle e il mondo che abitiamo, compresi noi stessi, non vi è dubbio che nei primi istanti dell'universo debbono essersi verificati fenomeni quantistici dei quali allo stato attuale possiamo dire ben poco. Soltanto una sintesi futura della GRT e della teoria dei campi quantistici insieme alla rottura di alcune simmetrie tra cui quella di gauge potrà precisare quali condizioni iniziali hanno determinato la nostra esistenza.

Bibliografia

- M. Lovrenov, *The role of invariance in Cassirer's interpretation of the theory of Relativity*, Synthesis Philosophica, 42, May 2006, pagg. 233-241
- L.D. Landau-E. Lifshits, *Teoria dei campi*, vol.2, Editori Riuniti, 1978 Torino
- S. Weinberg, *The quantum theory of fields: super-symmetry*, vol.3, Cambridge university press, 2000 Cambridge.
- E. Cassirer, *Substance and function and Einstein's Theory of relativity*, Open Court, 1953 Chicago
- M. Friedman, *Foundation of space-time theory*, Princeton university press, 1983 Princeton
- L. Sklar, *Philosophy and space-time in physics*, California University press, 1985 Berkeley
- R. Petronzio in www.asimmetrie.it, rivista on-line dell'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare.

*Saro Mirone, laureato in Fisica teorica, socio SFI, attualmente è docente di Sistemi di controllo automatici presso l'istituto J. M. Keynes di Gazzada (VA)

²³ Si ricordi che il significato di punto in uno spazio quadridimensionale è sinonimo di evento fisico e non di punto geometrico astratto.

ECONOMIA ED UMANITÀ NEL PENSIERO DI GENEVIEVE VAUGHAN. DALL'ECONOMIA PATRIARCALE AD UNA NUOVA METAFISICA DEL BISOGNO.

Luca Montanari

*L'economia, dimora della volontà d'uso, e lo stato, dimora della
volontà di potenza, partecipano alla vita fintanto che partecipano allo
spirito. Se abiurano lo spirito, abiurano la vita.*
Martin Buber¹

Abstract

This article wants to deepen the relationship between economy and humanity in Genevieve Vaughan's thought. Starting from a critic of contemporary economy, based on the male gender socialization, Vaughan shows how it must be reinterpreted with the concepts of gift and care. Moreover, we want to explain how the heuristic of her thought is able to reconceptualize the human experiences of need and wish from a different metaphysic perspective.

Keywords

Human needs, patriarchy, gift economy, exchange economy, gender.

1. Introduzione

Tra le numerose proposte di economia alternativa il percorso intellettuale di Genevieve Vaughan ha assunto senza dubbio una fisionomia ed un'euristica di notevole interesse.² Inscrivendo il suo approccio all'economia entro il cosiddetto "paradigma del dono, la nostra autrice ce ne restituisce una visione differente rispetto alla più celebre formulazione degli autori della *Revue du M.A.U.S.S.*³ (criticati nelle loro conclusioni in quanto non terrebbero conto della dimensione materna). Fondando la sua critica all'economia di mercato a partire dal punto di vista della teoria di genere, la Vaughan ci offre un'interessante ed innovativa prospettiva ermeneutica in cui poter inscrivere e reinterpretare la maggior parte dei nostri concetti economici come: bisogno, categorizzazione, desiderio, scambio ecc.

L'itinerario dell'articolo – pensato anche come proposta didattica per uno studio critico del capitalismo che non si riduca alle sole varianti del marxismo più o meno ortodosse –, si articola in tre sezioni principali più una breve conclusione. Nella prima parte esploreremo la critica all'economicismo compiuta da Genevieve Vaughan in riferimento all'analisi della logica patriarcale a cui seguirà un paragrafo dedicato interamente alla prospettiva dell'economia del dono materno della nostra autrice. Con l'ultima sezione mostreremo le linee di ulteriore approfondimento offerteci dalla pensatrice americana a partire da uno sviluppo in merito ai termini di bisogno e desiderio. In ultimo, nella conclusione, si porrà l'accento sulla necessaria riconcettualizzazione dell'ontologia sociale scaturente da tutto il percorso svolto.

¹ Buber 1962, p. 93.

² Di seguito i principali testi di Genevieve Vaughan. Cfr. Vaughan 1997; Ead. 2004a; Ead. 2007; Ead. 2015; Ead. 2017a; Ead. 2018. Per un'introduzione generale al pensiero della Vaughan Cfr. Brezzi 2017; Mancini 2014; Kailo 2004; Petrilli 2017.

³ Per un'introduzione generale in merito ai temi della *Revue du M.A.U.S.S.* Cfr. Montanari 2018. Per un approccio diretto ai testi degli autori ci limitiamo ad indicare le seguenti opere Cfr. Caillé 1994; Godbout 1992; Id. 2007; Latouche 1998.

2. La legge (economica) del padre

Secondo Luce Irigaray la critica al dualismo di genere affonda le sue radici in quel pregiudizio filosofico che, di fatto, ha influenzato tutta la successiva storia del pensiero occidentale: la categorizzazione dell'universo umano (mentale e fisico) a partire dalla sola trascendenza del soggetto maschile.⁴ Partendo dalla classica dicotomia aristotelica tra *crematistica* (accumulazione illimitata) e *oikonomia* (cura della casa),⁵ Genevieve Vaughan vede nel pensiero economicista moderno una deviazione patologica dall'originaria logica del dono ridotta dal patriarcato a mero scambio.

La nostra pensatrice scorge nell'affermarsi dell'economia di mercato – come logica invasiva di ogni ambiente sociale – il predominio della socializzazione maschile elevata a norma: «l'economia di mercato è basata sul genere».⁶ La corruzione del linguaggio e delle relazioni – ormai elementi totalmente reificati –, dimostra come la presunta universalità dell'economia è venuta ad essere solo in quanto il capitalismo stesso non è estraneo rispetto al genere, quest'ultimo è anzi da intendersi come la logica espressione della sua origine.

Un'epistemologia basata sulla categorizzazione, come secondo la Vaughan è per il modello maschile, determina una visione del mondo come ente passivo da conquistare e dominare, secondo il classico motto cartesiano.⁷ L'assunzione di una logica concettualizzante – coercitiva e predatoria – conduce necessariamente ad una salda presa di posizione rispetto alla riduzione dominativa della diversità a manifestazione patologica della norma;⁸ una contraddizione può essere risolta solo ricorrendo ad un rientro sintetico entro l'identità totalizzante. L'estromissione di logiche diverse dalla violenza categorizzante propria del pregiudizio androcentrico mostra come l'unica interazione possibile del modello maschile nei confronti dell'alterità è quello che Adorno avrebbe definito «furia razionale nei confronti del non-identico».⁹

Forte di quest'impostazione epistemologica il capitalismo ha assunto su di sé i valori del patriarcato quali: competizione, gerarchia, egoismo e predominio, unendoli a quelli del mercato e alimentando così quest'ultimo.¹⁰ Secondo la Vaughan, dunque, l'ideologia di genere maschile ha misconosciuto la logica d'origine comune ad ogni essere umano: il dono. In tal modo «il modello della pratica materna è stato tenuto all'interno della famiglia, svuotato di potere, e non esteso al resto della società».¹¹

La “diversa voce” delle donne, cioè quella dell'economia del dono, viene screditata dal patriarcato al fine di conservarsi; la mascolazione diventa la norma «e questa norma ha la capacità di parlare e [...] di essere parola, che crea categorie e divide».¹² Nell'estensione della propria immagine auto-similare il patriarcato si è ormai posto come l'unica realtà adeguata per fronteggiare il mondo; nello screditare il principio del dono materno come espressione di una mera puerizia, la logica dominante richiede l'adeguamento al suo principio di realtà: «diventare adulto

⁴ Cfr. Irigaray 2008, p. 13.

⁵ Cfr. Aristotele, *Politica*.

⁶ Vaughan 1997, p. 17.

⁷ Cfr. Descartes 1637, pp. 60-61.

⁸ Cfr. Horkheimer-Adorno 1947.

⁹ Adorno 1966, p. 23.

¹⁰ Cfr. Vaughan 2007, pp. 11-12.

¹¹ Ead. 1997, p. 118.

¹² *Ibid.*, p. 107.

come tutti gli altri o restare bambino». ¹³ La cura nei confronti del bisogno umano è, infatti, screditata a favore della razionalità dello scambio; la perdita della rete comunitaria di solidarietà va di pari passo con l'ampliarsi di quella del mercato. ¹⁴

Il venir meno del vincolo inter-umano, lungi dall'essere un imprevisto slegato alla razionalità della logica androcentrica, è per Genevieve Vaughan la condizione essenziale al perpetuarsi del sistema di mercato capitalista; quest'ultimo funziona solo mediante un «vincolo di natura giuridica (*do ut des*) in cui ciascuno persegue un interesse e rivendica un diritto». ¹⁵ Il patriarcato mostra così l'esistenza di una relazionalità meramente strutturale, mai intrinseca, in cui i soggetti economici restano necessariamente neutri gli uni rispetto agli altri; come ci ricorda Zygmunt Bauman la prossimità inter-umana nel capitalismo ha sempre un dispositivo di sicurezza basato sulla capacità di scollegarsi a piacimento da tale rete. ¹⁶

Essendo una pratica di socializzazione, il dualismo di genere, per la nostra autrice, determina due differenti tipi di soggettività: un ego che nega la posizione dell'altro o un'identità che si mostra originariamente aperta alla relazione. ¹⁷ «La mascolazione crea una psicosi collettiva mediante la quale i singoli competono tra loro per essere l'uomo esemplare»; ¹⁸ l'io mascolato per perpetuare la sua esistenza convalida e sopravvaluta se stesso in una lotta infinita per confermare come l'identità suprema alla quale ogni altro tipo di trascendenza dovrà adeguarsi necessariamente. Per usare un'espressione di Levinas, la soggettività autistica è il proprio di una concezione egologica della realtà. ¹⁹ A causa della sua mancanza di partecipazione emotiva nei confronti dell'alterità, la trascendenza è misconosciuta nel suo ruolo di fonte generante cura. La soggettività maschile di fatto si scopre essere più che altro un annullamento dell'identità; ²⁰ l'eliminazione della componente pulsionale (in senso alto) ed emotiva compiuta dal capitalismo ²¹ sono infatti i segni di una deviazione patologica e annichilente rispetto alla fondativa logica umana basata sul dare di tipo materno.

3. L'economia materna del dono

La naturale osmosi tra vita sociale e vita mentale, interpretata dal patriarcato nei termini di utilità monetaria, è fatta rinascere dalla Vaughan sotto il segno della cura e del bisogno. Un'altra economia è possibile solo a partire da una differente concezione sia antropologica che di ontologia sociale; il primo passo da compiere per la nostra autrice è, infatti, quello di relativizzare lo scambio restituendo così centralità alle persone. La prima indicazione fornitaci dalla Vaughan in proposito è quella del carattere eminentemente fondativo delle relazioni di dono per la società intera.

Legando la logica del dono a quella materna la pensatrice americana ci mostra come l'aver cura dell'alterità – il nutrire, come viene spesso chiamato ²² – sia la normale base dei rapporti umani non sclerotizzati; «gli esseri umani sono prima di tutto esseri che donano e ricevono». ²³ Nel parlare di logica materna del dono, va sottolineato, la Vaughan non vuole assegnare al solo sesso femminile tale prerogativa; essa è da intendersi piuttosto un dato storico e culturale. «Non

¹³ Adorno 1951, p. 155. Da notare che questa richiesta di adeguamento al principio di realtà, va di pari passo con la necessità da parte del mercato di istituire metafisicamente l'economia come scienza della scarsità; senza quest'ultima il patriarcato non riuscirebbe a sovvertire l'abbondanza del dono e ad affermarsi. Cfr. Vaughan 1997, p. 221. Per una definizione di economia come scienza della scarsità Cfr. Robbins 1935, p. 20.

¹⁴ Per una visione schematica delle differenze che sussistono tra paradigma del dono e quello dello scambio Cfr. Vaughan 2015, pp. 435-436.

¹⁵ Brezzi 2017, p. 25.

¹⁶ Cfr. Bauman 2007, p., 134.

¹⁷ Cfr. Vaughan 2004b, p. 9.

¹⁸ Ead. 1997, p. 260.

¹⁹ Cioè dell'assunzione dell'io a misura privilegiata del reale. Cfr. Levinas 1971.

²⁰ Cfr. Vaughan 2017b, p. 27.

²¹ Cfr. Simmel 1900, p. 122.

²² Cfr. Vaughan 2015, pp. 180-186.

²³ Ead. 1997, p. 23.

si tratta di pensare ad un istinto o a un'essenza femminile, né di credere che tutte le donne siano fedeli a tale sapienza, visto che di fatto molte di loro hanno aderito ai modelli maschili dello scambio e della competizione». ²⁴ Il dono, la condizione del prendersi cura, è infatti una logica d'azione legata all'aderire alla vera essenza umana, a prescindere dalla divisione dei sessi; essa è la più fondativa delle esperienze umane.

La nostra capacità di prendersi cura dell'altro – costantemente minacciata nella sua sopravvivenza dallo scambio ²⁵ – si dà, infatti, nella specifica modalità del dono unilaterale; quest'ultimo si manifesta in maniera paradigmatica nella relazione madre-bambino, ²⁶ ma la medesima logica, nella sua forza creatrice, si dà in ogni relazione non alienata. «Ciò che vorrei dimostrare è che il dono unilaterale è la modalità fondativa dell'interazione umana, già esistente e funzionante, ma alimentata da metà della specie umana a causa dell'imposizione della costruzione sociale associata di genere maschile che ha in questo modo alterato profondamente le circostanze e la costruzione sociale del genere per l'altra metà del genere umano». ²⁷ Rinnegare il dono è dunque per Genevieve Vaughan rinnegare la propria umanità. ²⁸

In questo processo pan-umano, il dono si qualifica come quella modalità tramite la quale gli individui si costituiscono reciprocamente secondo più livelli di struttura: antropologico, politico, sociale ecc. L'inesauribilità della logica del dono, fondativa anche per i soggetti socializzati dal patriarcato – in quanto, semplicemente, i loro bisogni in età infantile sono stati curati – si mostra nell'impossibilità da parte del capitalismo nello staccarsi da tale processo, anche se reinterpretato in modo deviante. ²⁹

Proprio come il dare e ricevere materiale, necessari alla sopravvivenza, «il dare-e-ricevere verbale contribuisce alla [formazione dei] soggetti sociali, dotati di identità psicologiche». ³⁰ Il pensiero stesso impara ad accogliere la realtà irripetibile dell'altro che si qualifica come bisogno umano di relazionalità autentica. Doni verbali e doni materiali contribuiscono a creare legami e connessioni con tutta quella molteplicità di aspetti del mondo che non si vuole soggiogare riducendoli al monismo del proprio io. La costituzione intersoggettiva data dal dono – sia verbale che materiale – sta a sottolineare «che la funzione primaria del linguaggio non è quella di dare nomi alle cose, ma di costituire un mondo, un mondo umano». ³¹

Il dono unilaterale – radice della logica economica materna – regola la reciprocità secondo rapporti di autenticità. La cura è attuazione del dono e quest'ultimo è indirizzato al soddisfacimento dei bisogni altrui, un bisogno che si scopre essere sia esistenziale che antropologico in quanto, come già affermato in merito al “nutrimento” linguistico, l'altro è sempre un bisogno per l'io con cui si relaziona, esso si scopre già da sempre presente nel percorso di costruzione della soggettività.

Contrariamente a quanto avviene nel capitalismo, dove lo scopo dello scambio è soddisfare un proprio bisogno, il dono valorizza l'alterità – irripetibile e mai assunta come termine neutro – costituendo così il corpo della comunità. Il valore del dono è «valore che viene attribuito all'altro per mezzo della soddisfazione unilaterale dei suoi bisogni». ³² L'intenzionalità transitiva del donare è orientata, infatti, dal bisogno dell'altro (nella doppia valenza materiale e relazionale); riconoscendo l'uomo come valore incarnato dall'intrinseca dignità, il dono celebra la differenza attuandosi nella sapienza della cura. ³³ Come ci ricorda Heidegger è proprio nella cura che si

²⁴ Mancini 2014, pp. 143-144.

²⁵ Cfr. Vaughan 1997, p. 295.

²⁶ Cfr. Ivi, p. 42.

²⁷ Ead. 2007, p. 57.

²⁸ Ivi, p. 237.

²⁹ Cfr. *Ibid.* Vedi anche il parallelismo messo in luce da Pierre Macherey tra produzione capitalista del valore e la logica triadica del dono elaborata da Marcel Mauss. Cfr. Macherey 2012, pp. 20-22.

³⁰ Vaughan 1997, p. 45.

³¹ Petrilli 2017, p. 149.

³² Vaughan 2017b, p. 22.

³³ Per una visione schematica in merito alle caratteristiche del dono unilaterale Cfr. Ead. 2007, pp. 61-66.

rende conto dell'unità e dell'autenticità del sé, dove si gioca l'alternativa binaria tra umanizzazione e disumanizzazione.³⁴ Questo versante d'opposizione trova la sua radice nella consapevolezza che il dono, non essendo riducibile alla logica materialistica dello scambio *do ut des*, veicola un valore di tipo eminentemente umano che scaturisce dal riconoscimento dell'intrinseca dignità creaturale sia del bisogno che della nutrizione; nel donare non circola solo ciò che si vede, ma una più profonda istanza relazionale dove persone autentiche si aprono ad una specifica alterità donandosi vicendevolmente.

Rifiutando di fondare la morfogenesi sociale su di un'aggregazione monadologica basata sul mero utile, la Vaughan afferma che è proprio il dono vissuto a creare ed alimentare i legami umani. Ciascun individuo è parte di una collettività nella quale la molteplicità dei doni (linguistici, materiali, culturali ecc.) vengono vicendevolmente dati costituendo così specifiche identità.

Il donare per soddisfare i bisogni crea [...] dei legami tra chi dona e chi riceve: riconoscere il bisogno altrui e fare in modo di soddisfarlo è riconoscere da parte di colui che dona l'esistenza dell'altro/a, così come ricevere da qualcun altro qualcosa che soddisfi il proprio bisogno, comporta che chi riceve riconosce l'esistenza di tale altro.³⁵

Il dono che si qualifica come cura è dunque un'azione motivata dal valore dell'altro, nel riconoscere e soddisfare il bisogno di quest'ultimo lo si riconosce nella propria umanità. La teoria del dono di Genevieve Vaughan è, di fatto, un programma di etica della cura,³⁶ non istituzionalizzata o costretta dentro rigide regole (come farebbe il patriarcato). Per usare un'espressione levinassiana, la giustizia, se non vuole degenerare nel giustizialismo, va tradotta volto per volto, senza omologare la dimensione della diversità a quella dell'io.³⁷

«È nel dare e ricevere la pratica materna [...] che possiamo trovare il modello per vivere in pace l'uno con l'altro, per poter fermare la sopraffazione e la distruzione della Terra».³⁸ La cura, infatti, non va ridotta al solo rapporto di nutrimento tra un io ed un tu; essa assume una dimensione potenzialmente globale qualificandosi come cura della casa comune.³⁹ Non è un caso che Genevieve Vaughan arrivi a parlare di pace globale come prossimo passo da compiere per un'autentica evoluzione umana.⁴⁰

4. Bisogno e desiderio: due esperienze umane

Il pensiero di Genevieve Vaughan ci ha mostrato una riconcettualizzazione dell'umano a partire da un "rovesciamento ottico" rispetto al paradigma contemporaneo: vedere l'economia attraverso il filtro dell'uomo e non il contrario. Tra le molteplici possibili linee di sviluppo in merito all'ermeneutica offertaci dalla nostra autrice, l'asse euristico principale che vorremmo approfondire consiste nella necessaria reinterpretazione dei concetti di bisogno e desiderio.

Come ci ricorda Roberto Mancini, bisogno e desiderio sono i due principali cardini antropologici su cui si fonda l'odierna egemonia economica.⁴¹ Dato che nella società consumistica la felicità è stata associata alla soddisfazione di bisogni e desideri – in quanto la loro insaziabilità

³⁴ Cfr. Heidegger 1927.

³⁵ Vaughan 1997, p. 34.

³⁶ Per un'introduzione generale al tema Cfr. Brotto 2013.

³⁷ Cfr. Levinas 1976.

³⁸ Vaughan 1997, p. 307.

³⁹ In proposito ricordiamo la definizione di cura data da Joan Tronto, una delle più autorevoli interpreti dell'etica della cura, per cui quest'ultima è da intendersi come «una specie di attività che include tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro "mondo" in modo da poterci vivere nel modo migliore possibile». Cfr. Tronto 1993, p. 118.

⁴⁰ Cfr. Vaughan 1997, p. 496. Per un approfondimento originale in merito al nesso tra etica materna della cura e pacifismo Cfr. Ruddick 1989.

⁴¹ Cfr. Mancini 2017.

determina una fruizione cieca e immediata –, la loro realtà è stata, di conseguenza, misconosciuta e ridotta ad un mero materialismo di tipo economicista. Nell'odierno sistema di mercato il bisogno è diventato sinonimo di mancanza, tratto tipico di un consumatore difettoso,⁴² l'altro, il desiderio, è stato associato all'immaginario utilitarista ed abbassato alla sola dimensione dell'edonismo.

Ponendosi all'ascolto di queste due realtà Genevieve Vaughan ci offre gli strumenti ermeneutici per una riconcettualizzazione metafisica di queste due esperienze antropologiche. Contrariamente a quanto avviene nel patriarcato – il quale aggancia la strutturazione del sociale alla sola dimensione aggregatoria tra enti totalmente autoreferenziali –, nel pensiero della Vaughan il bisogno è da intendersi come bisogno esistenziale (ed ontologico) di relazione; un vincolo passivo – ma non degradante – che lega gli uomini tra loro.⁴³ Il “nutrire” del dono unilaterale mostra, inoltre, una duplice valenza antropologica: la vulnerabilità del soggetto bisognoso e l'apertura da parte di quest'ultimo ad una relazione – un'ulteriorità – che dia senso veramente umano alla sua esistenza.

Di fatto, è proprio nella riconcettualizzazione del bisogno che si gioca uno dei principali assi speculativi del pensiero della Vaughan, esso permette l'umanizzazione del singolo in quanto la qualità positiva della risposta di cura determina l'affermarsi di una soggettività non dominativa e capace, a sua volta, di mettere in atto la medesima pratica di cura.

Il valore umano è portato a compimento dalla dimensione del bisogno in quanto quest'ultimo è da interpretare come una tensione umanizzante che necessita, per compiersi, della prossimità amorevole di un'alterità che, a sua volta, decide così di aderire all'originaria logica materna del dono.⁴⁴

Similmente, il desiderio si qualifica come bisogno scaturente dalla dimensione della trascendenza umana; cioè di apertura ad un'alterità non ridotta alla medesimezza dell'io, ma accolta da quest'ultimo proprio per via di questa sua diversità irriducibile⁴⁵. «Infatti il desiderio stesso può giungere ad essere espressione, nella persona, della sua facoltà di vivere un amore liberante, partecipando a una relazione nella quale viene alla luce l'unicità del desiderato, il suo originario esser-valore».⁴⁶

5. Conclusione

Afferma Matteo Bergamaschi: «l'economia non si esaurisce nell'amministrazione neutra [...] di una mano invisibile, bensì è il luogo in cui si dà la trascendenza visibile del volto in cui parlano bisogno e desiderio».⁴⁷ Proprio nella riconcettualizzazione dell'economico a partire dall'umano, la Vaughan ci ha mostrato una via alternativa rispetto all'odierno mercato globale, basando il suo pensiero sulla capacità di identificazione umana con l'altro-da-sé e il bisogno ad esso correlato. Distanziandosi dall'austerità egoistica e annichilente dell'*homo oeconomicus*, la pensatrice americana ci ha svelato l'intima essenza relazionale dell'economia. La ricchezza antropologica dell'*homo reciprocus* si mostra pienamente nella reinterpretazione della totalità sociale a partire dal punto di vista di chi fa nascere.

Elaborando implicitamente un'ontologia del nascente, la Vaughan mostra il necessario cambio di rotta dell'assetto economico a partire dalla dignità creaturale del bisogno umano. Il dono,

⁴² Cfr. Bauman 1998.

⁴³ Cfr. Marx 1844, p. 118.

⁴⁴ Da notare, però, come ci ricorda Mancini, che «la mancanza e l'esposizione alla tensione dell'insoddisfazione sono potenzialmente positive alla sola condizione che esista un contesto economico, sociale e politico che permetta agli esseri umani di costruire creativamente la risposta più adeguata». Cfr. Mancini 2017, p. 42. Di qui, inoltre, la necessità espressa dalla Vaughan di abolire con il patriarcato l'istanza metafisica della scarsità ad esso associata. Cfr. Vaughan 1997, p. 221.

⁴⁵ Cfr. Levinas 1974.

⁴⁶ Mancini 2017, p. 41.

⁴⁷ Bergamaschi 2014, p. 189.

che nella pratica si qualifica come cura, è, infatti, il paradigma alternativo necessario alla sopravvivenza e allo sviluppo di una vita autenticamente umana sul pianeta.

6. Bibliografia

- Adorno 1951: Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno, *Minima moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1951; tr. it. di R. Solmi, *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*, Torino, Einaudi, 2014.
- Adorno 1966: Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno, *Negative Dialektik*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1966; tr. it. di P. Lauro, *Dialettica negativa*, Torino, Einaudi, 2004.
- Aristotele: Aristotele, *Politica*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Bauman 1998: Zygmunt Bauman, *Globalization: The Human Consequences*, New York, Columbia University Press, 1998; tr. it. di O. Pesce, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- Bauman 2007: Zygmunt Bauman, *Consuming Life*, Cambridge, Polity Press, 2007; tr. it. di M. Cupellaro, *Consumo, dunque sono*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- Bergamaschi 2014: Matteo Bergamaschi, *L'altra economia. A partire da Emmanuel Levinas*, in S. Galanti Grollo (a cura di), *Emmanuel Levinas: fenomenologia, etica, società*, in «Discipline Filosofiche», Vol. XXIV, primo semestre, Macerata, Quodlibet, 2014, pp. 175-191.
- Buber 1962: Martin Buber, *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Lambert Schneider, 1962; a cura di A. Poma, *Il principio dialogico e altri saggi*, Milano, San Paolo, 2012.
- Brezzi 2017: Francesca Brezzi, *Filosofia del dono, la voce delle donne*, in G. Vaughan (a cura di), *Le radici materne dell'economia del dono*, Milano, VandA.ePublishing, 2017, pp. 70-84.
- Brotto 2013: Sara Brotto, *Etica della cura. Una introduzione*, Napoli, Orthotes, 2013.
- Caillé 1994: Alain Caillé, *Le Tiers paradigme. Anthropologie philosophique du don*, Paris, La Découverte/MAUSS, 1994; tr. it. di A. Cinato, *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998.
- Descartes 1637: René Descartes, *Discours de la méthode*, 1637; tr. it. di M. Renzoni, *Discorso sul metodo*, Milano, Mondadori, 2012.
- Godbout 1992: Jacques Godbout, *L'Esprit du don*, Paris, La Découverte, 1992; tr. it. di A. Salsano, *Lo spirito del dono*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014.
- Godbout 2007: Jacques Godbout, *Ce qui circule entre nous. Donner, recevoir, rendre*, Paris, Seuil, 2007; tr. it. di P. Gomarasca, *Quello che circola tra noi. Dare, ricevere, ricambiare*, Milano, Vita e Pensiero, 2008.
- Heidegger 1927: Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen, Niemeyer, 1927; a cura di P. Chiodi, *Essere e Tempo*, Torino, UTET, 1978.
- Horkheimer-Adorno 1947: Max Horkheimer-Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1947; tr. it. di R. Solmi, *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 1982.
- Kailo 2004: Kaarina Kailo, *Givin back to the gift paradigm: another worldview is possibile*, in G. Vaughan (a cura di), *The Gift, il dono. A feminist analysis*, Roma, Meltemi, 2004, pp. 39-67.
- Irigaray 2008: Luce Irigaray, *Le partage du monde*, 2008; tr. it. di R. Salvadori, *Condividere il mondo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009.
- Latouche 1998: Serge Latouche, *L'autre Afrique. Entre don et marché*, Paris, Albin Michel, 1998; tr. it. di A. Salsano, *L'altra Africa. Tra dono e mercato*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000.
- Levinas 1971: Emmanuel Levinas, *Totalité et Infini. Essais sur l'extériorité*, The Hague, Martinus Nijhoff, 1971; tr. it. di A. Dell'Asta, *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, Milano, Jaca Book, 2016.

- Levinas 1974: Emmanuel Levinas, *Autrement qu'être ou au-delà de l'existence*, La Haye, Nijhoff, 1974; tr. it. di S. Petrosino-M. T. Aiello, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Milano, Jaca Book, 1983.
- Levinas 1976: Emmanuel Levinas, *Difficile liberté*, Paris, Albin Michel, 1976; a cura di S. Facioni, *Difficile libertà. Saggi sul giudaismo*, Milano, Jaca Book, 2004.
- Macherey 2012: Pierre Macherey, *Le sujet productif: de Foucault à Marx*, 2012; tr. it. di G. Morosato, *Il soggetto produttivo. Da Foucault a Marx*, Verona, Ombre Corte, 2013.
- Mancini 2014: Roberto Mancini, *Trasformare l'economia. Fonti culturali, modelli alternativi, prospettive politiche*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- Mancini 2017: Roberto Mancini, *Esperimenti con la libertà. Coscienza di sé e trasformazione dell'esistenza*, Milano, Franco Angeli, 2017.
- Marx 1844: Karl Marx, *Oekonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*, 1844; tr. it. di N. Bobbio, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Torino, Einaudi, 2004.
- Montanari 2018: Luca Montanari, *La decrescita come liberazione. I fondamenti antropologici della democrazia*, Rimini, Pazzini, 2018.
- Petrilli 2017: Susan Petrilli, *La lingua materna come dono. The Gift in the Heart of Language di Genevieve Vaughan*, in G. Vaughan (a cura di), *Le radici materne dell'economia del dono*, Milano, VandA.ePublishing, 2017, pp. 143-152.
- Robbins 1953: Lionel Robbins, *An Essay on the Nature and Significance of Economic Science*, London, MacMillan and Co., 1935; *Sulla natura e l'importanza della scienza economica*, Torino, UTET, 1953.
- Ruddick 1989: Sara Ruddick, *Maternal Thinking*, New York, Ballantine Books, 1989; a cura di P. Giomo, *Il pensiero materno*, RED, Como, 1993.
- Simmel 1900: Georg Simmel, *Philosophie des Geldes*, Leipzig, Duncker & Humblot, 1900; tr. it. di A. Cavalli, R. Liebhart, L. Perucchi, *Filosofia del denaro*, Torino, UTET, 1984.
- Tronto 1993: Joan Claire Tronto, *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care*, New York, Routledge, 1993; a cura di A. Facchi, *Confini morali: un argomento politico per l'etica della cura*, Reggio Emilia, Diabasis, 2006.
- Vaughan 1997: Genevieve Vaughan, *For-Giving, a feminist criticism of exchange*, Austin, PlainView and Anomaly Press, 1997; tr. it. di T. Buffo, *Per-donare. Una critica femminista dello scambio*, Roma, Meltemi, 2005.
- Vaughan 2004a: Genevieve Vaughan (a cura di), *The Gift, il dono. A feminist analysis*, Roma, Meltemi, 2004.
- Vaughan 2004b: Genevieve Vaughan, *Come introduzione. L'economia del dono*, in Ead. (a cura di), *The Gift, il dono, A feminist analysis*, Roma, Meltemi, 2004, pp. 7-10.
- Vaughan 2007: Genevieve Vaughan, *Homo Donans*, 2007; tr. it. di N. Prezzavento, *Homo Donans. Per un'economia del materno*, Milano, VandA.ePublishing, 2015.
- Vaughan 2015: Genevieve Vaughan, *The Gift in the Heart of Language. The Maternal Source of Meaning*, Milano, Mimesis International, 2015.
- Vaughan 2017a: Genevieve Vaughan (a cura di), *Le radici materne dell'economia del dono*, Milano, VandA.ePublishing, 2017.
- Vaughan 2017b: Genevieve Vaughan, *L'economia materna del dono: una giustificazione teorica per la pace*, in Ead. (a cura di), *Le radici materne dell'economia del dono*, Milano, VandA.ePublishing, 2017, pp. 17-31.
- Vaughan 2018: Genevieve Vaughan, *Economia del dono materno. Una rivoluzione pacifica*, Roma, Castelvecchi, 2018.

RECENSIONE

Francesca Brezzi, *Gioco senza regole. Homo ludens tra filosofia, letteratura e teologia* (Castelvecchi, Roma 2018).

Sappiamo ancora giocare? si chiedeva alcuni anni fa Mikel Dufrenne, non cercando risposte nella dimensione pedagogica, né in quella sociologica e psicologica, ma volgendosi alla filosofia.

Il gioco – tuttavia – è nemico dei filosofi ha affermato con autorevole ironia Umberto Eco introducendo il volume, pietra miliare di questo tema, *Homo ludens* di Hui-zinga. Nonostante queste premesse, onestamente ricordate, Francesca Brezzi si avventura su questo terreno nel saggio *Gioco senza regole. Homo ludens tra filosofia, letteratura e teologia* (Castelvecchi, Roma 2018), testo che non solo offre una ricca informazione su tanti autori del passato e del presente in relazione all'argomento, ma indica altresì spunti teorici e pratici, filoni percorribili, sì che l'*humus* filosofico, lontano dalle antinomie dilanianti, risulta costituito da varietà e pluralità cognitiva, da profondi e sotterranei intrecci, tessuto di analogie e differenze, esclusioni ed inclusioni che secondo l'autrice esprimono la prismaticità del gioco stesso, definito più volte quale concetto composito.

L'autrice dichiara subito, infatti, di voler tentare la vertigine del gioco, scendendo "nel fondo di questo concetto, tratteggiando le linee di quella galassia di significati che esso racchiude per portare alla luce sensi forse dimenticati". Tanti i filosofi chiamati a sostenerla (Eraclito, Kant, Schiller, Hegel, Nietzsche, Heidegger, e, ai nostri giorni, Fink, Gadamer, Axelos). Non solo, altresì nell'opera sono esaminati con acutezza Pirandello, autore del saggio *L'umorismo*, Freud, ricordato per due specifici saggi, Baudelaire e soprattutto, quasi come filo più o meno carsico, José Louis Borges, grande giocatore–prestigiario di concetti, al quale Francesca Brezzi ha dedicato nel 2016 un altro importante testo, *Nel labirinto del pensiero. Borges e la filosofia*.

Come dichiara Paul Ricoeur nella prefazione, il gioco ottiene gradualmente cittadinanza (filosofica) nonostante le accuse di futilità, di non serietà, di inutilità di fronte all'efficientismo pragmatista dell'odierna civiltà. L'autrice vuole mostrare come il gioco sia stato presente con alterne vicende sulla scena filosofica, abbia giocato la sua partita, combattendo tuttavia sempre una battaglia contro la pretesa di una ragione logica e sistematica che tentava di emarginarlo, e con esso di annullare tutte le tematiche connesse, riso, comico, sogno, accusate di insignificanza cognitiva. In questo studio, invece, non solo si afferma il valore veritativo di esso, ma anche, con maggiore pregnanza la valenza ontologica nel disegno di un *homo ludens* e di un *Deus ludens* e dei loro rinnovati rapporti, tema a cui sono dedicati i significativi capitoli 4e 5.

In queste pagine – nelle quali la complessità non fa velo alla chiarezza – si offre una filosofia del gioco contro il tecnicismo o la povertà cognitiva di tanta riflessione contemporanea. Filosofia fragile e difficile, tutta da costruire, senza punti fissi di riferimento, priva di esempi da seguire, ma in certo senso nuova, in quanto parte dall'ipotesi che il gioco dà a pensare (l'autrice muta la formula ricoeuriana *donne à penser* riferita al simbolo, come è noto) o a comprendere, e pertanto va compreso. Come dichiara Derrida la riflessione si mette in gioco essa stessa, per interpretare diversamente il già conosciuto o il non ancora pensato. Ne deriva – dichiara l'autrice – che la categoria del gioco, con quelle ad esso collegate di festa, canto, danza, etc., indicherà la strada di un *pensare altrimenti*, "pensare più", di un pensare carico di senso, che dice qualcosa dell'essere e dell'esistere.

Non troviamo in queste pagine pertanto un progetto estetizzante o una filosofia dell'evasione, ma una riflessione che può aspirare ad essere espressione della condizione umana, cioè del rapporto (sempre visto come tragico o alto, mai ludico) tra coscienza e destino.

Nel gioco pertanto non sono assenti le decisioni responsabili, ma spazio di gioco è quello in cui il soggetto, altrove esautorato, gioca, cioè attua dei comportamenti significativi sia in relazione alle sue origini, evento

forse extraumano, sia in relazione al suo futuro.

Molto interessante a nostro parere il capitolo dedicato alla figura del *Deus ludens*, che si ricongiunge al pensiero di Eraclito (fr.52) e Platone (*Leggi*, 803c-804b) per disegnare il profilo di un Dio che gioca: la sua opera è logica (perché divina), ma non necessaria (perché ludicamente infantile). La tensione tra onnipotenza e gioco, tra energia divina e debolezza infantile si può risolvere nella creazione come ludicità, che è espressione di una sapienza senza fondo e senza origine, di una libertà che non è arbitrio, di un Dio dunque che chiama alla gioia e al piacere, alla comunanza e alla partecipazione.

Agli autori greci Brezzi collega lo splendido passo della Sapienza nei *Proverbi* (8,30-32):

Allora io ero con lui come architetto
ed ero la sua delizia ogni giorno,
dilettandomi davanti a lui in ogni istante;
dilettandomi sul globo terrestre,
ponendo le mie delizie tra i figli dell'uomo.

E con Rahner si può convenire che *Deus ludens* sta ad indicare non «l'ottusa necessità di un moto delle cose all'interno del mondo, ma l'ordine giocoso di un *logos* che non è il suo mondo», Dio che allude alla levità e leggerezza che accompagnano sempre il gioco, alla non stabilità innovativa di un *ludere* continuamente rinnovantesi.

Lo scopo, pienamente raggiunto del libro, ci sembra possa essere individuato sia nel mostrare il gioco quale condizione possibile del pensiero, esercizio di riflessione esso stesso; sia, di conseguenza, un diverso modo di essere e di esistere per l'essere umano contemporaneo, che vive nel disincanto del mondo e trova ostacoli, o schermi che gli impediscono la visione di gioco e sacro nella propria esistenza.

Ne può derivare il disegno di una antropologia inedita e di un'etica rinnovata: se la magia elementare del gioco rende possibile un legame con il divino, a sua volta al

mondo come storia e simbolo dell'*uomo faber* si può sostituire l'universo come spazio del gioco, nel quale alle categorie del fare e dell'avere subentrano quelle dell'essere e dell'esistere autentico. E va sottolineato che non si tratta di un esistere passivo o di pura inerzia, ma di una tonalità diversa dell'agire stesso, una realizzazione che è anche auto-realizzazione, non legata ai risultati, ma alla gioia serena, al gioco creativo della espressione.

Un gioco che non sarà fuga dal mondo o dimenticanza e disprezzo di esso, ma accettazione critica e possibilità di paziente trasformazione del creato.

*Francesco Trabalza**

*dottorando nella Università Cattolica "San Vicente Martír" di Valencia (Spagna)

RECENSIONE

Mark Fisher, *Realismo capitalista*, Nero-Not, Roma 2018, pp. 152.

Ad un anno esatto dalla morte, la neonata collana Not ha dato alle stampe uno dei testi di capitale importanza dello studioso britannico Mark Fisher (1968-2017): *Realismo capitalista*.

Fisher è stato un vero intellettuale, in grado di spaziare fra linguaggi plurali e molteplici, di legare la riflessione teorico-politica all'orizzonte musicale e cinematografico. Questa abilità ermeneutica la si coglie *in toto* nel libro, libro che si basa su un assunto fondamentale: oggi non solo le forze politiche, ma lo stesso inconscio collettivo ha introiettato l'idea che “*there is no alternative*” al di fuori dello scenario capitalista. Non c'è via d'uscita, non c'è scampo, ed occorre dunque - per dirla con Carlo Michelstaedter - «adattarsi alla sufficienza di ciò che è dato»,¹ rassegnarsi al cinismo della *disperanza*,² allo squalore della sopravvivenza e della diseguaglianza.

Tale *modus vivendi* strangola alla radice il *pathos* liberatorio, corrode lo slancio prospettico del futuro e della speranza militante nella stagnazione di un eterno presente, nel deserto di una mortifera “retrotopia”.³ Il tetto delle nostre aspettative - ricorriamo anche noi al linguaggio musicale - si fa così talmente basso da poterlo toccare, la vita media di una prospettiva una mera campagna elettorale.⁴

Questo realismo, secondo Fisher, è maledettamente subdolo, poiché è un'*atmosfera*⁵ che pervade ogni interstizio dell'esistenza: dal lavoro all'educazione fino alla produzione culturale, e s'intreccia, soprattutto, con un pericoloso e dogmatico processo di naturalizzazione. Si tenta di rendere

il capitalismo neoliberista qualcosa di *ovvio* e di far passare, quindi, l'“ontologia imprenditoriale” come *eternamente* data. È, questo, un meccanismo ideologico, in quanto - Karl Marx *docet* - nulla è radicato nella natura umana in un modo aprioristico o granitico, nulla può essere astratto dalla rete di condizioni storiche e materiali; spesso chi ricorre all'ipostasi dell'“eterno” lo fa per consolidare taluni rapporti di forza ed assolutizzare come necessità metafisica un certo (ed ingiusto) ordine sociale.

Pertanto, il primario compito che Mark Fisher si propone nel libro è quello di squarciare il velo delle false ed ideologiche naturalizzazioni del realismo capitalista. Quali sono queste naturalizzazioni? Lo scrittore e critico britannico ne individua tre: 1. la catastrofe ambientale, assunta quale destino ineluttabile. Vi è, piuttosto, una relazione causale fra capitalismo e disastro ecologico: la necessità di espandere costantemente il mercato, il feticcio della crescita - come ha più volte sottolineato anche Serge Latouche - sono del tutto contrari ai parametri della sostenibilità; 2. la burocrazia, che ha sì acquisito un aspetto diverso rispetto al socialismo reale, diventando decentralizzata, ma che ci inchioda alla corsa frenetica, costante e febbrile di determinati status symbol, di aggiornamenti/target mai ritenuti sufficienti e sempre differiti. E questo ci conduce alla comprensione della terza forma di naturalizzazione, forse - per Fisher - la più importante e decisiva: 3. la salute mentale. Ancora una volta - alla stregua del clima - si cerca di trattare il fenomeno a mo' di fatto naturale, di *privatizzare* la sofferenza mentale, con i suoi lividi di depressione, ansia e panico, nella solitudine della propria coscienza. Occorre, invece, cogliere la correlazione fra i nostri «infarti psichici»⁶ e la società in cui siamo immersi, una società che, tanto a scuola quanto sul posto di lavoro, ci

¹ C. Michelstaedter, *La persuasione e la rettorica*, Adelphi, Milano 2007, p. 104.

² Utilizzo questo termine nel senso datone da M. Galzigna nel suo *Rivolte del pensiero. Dopo Foucault, per riaprire il tempo*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

³ Cfr. Z. Bauman, *Retrotopia*, tr. it. di M. Cupellaro, Laterza, Bari 2017.

⁴ N. Fabi-D. Silvestri-M. Gazzè, *Il padrone della festa*, in *Il padrone della festa*, Columbia Records 2014.

⁵ Scrive il Nostro: «Per come lo concepisco, il realismo capitalista non può restare confinato alle arti o ai meccanismi semipropagandistici della pubblicità. È più un'*atmosfera* che pervade e condiziona non solo la produzione culturale ma anche il modo in cui vengono regolati il lavoro e l'educazione, e che agisce come una specie di barriera invisibile che limita tanto il pensiero quanto l'azione.», cit., p. 50.

⁶ B.-C. Han, *La società della stanchezza*, tr. it. di F. Buongiorno, Nottetempo, Roma 2012.

“sfarina” dentro la tossicità della competizione e della prestazione. Per questo, secondo il filosofo coreano Byung-Chul Han, le malattie del XXI secolo non sono più caratterizzabili in senso batterico o virale, bensì in senso neuronale. Siamo soggetti stuprati dal bubbone della prevaricazione, ai quali si chiede di essere infallibili, perennemente flessibili e manipolabili. Pena il marchio di “fallito”, di *good for nothing*.⁷ Soggetti che, in tal modo, debbono recidere il tessuto dei rapporti sociali e comunitari per divenire freddi lupi solitari, performativi e narcisisti.

Il realismo capitalista è diventato - per queste ragioni - un'ideologia pervasiva, che si potrebbe altresì connotare quale atmosfera di “*mal-anima*”.⁸ Esso fa esplodere l'*impasse* temporale a cui prima s'accennava: da un lato, l'esaurimento del futuro; dall'altro, la chiusura in una securitaria ed aproblematica illusione retrospettiva. Un'antinomia temporale che comporta, invero, lo sradicamento dell'orizzonte della storicità e l'affermazione di punti-ora caotici, nervosamente frenetici, segnati dall'impotenza riflessiva.

Siamo crollati in un anno-zero, nella fine della storia di fukuyama memoria, da cui paradossalmente - scrive nel finale Fisher - può schiudersi uno spazio di rinascita: la crisi può essere, infatti, una straordinaria sfida speculativa, lo stimolo per riattivare i giochi del tempo e le trame della speranza. Non è

affatto sufficiente a riguardo l'«anticapitalismo gestuale», tipico di una certa cultura musicale hip-hop, che si limita soltanto a denudare il mondo e a mostrarlo “per quello che è”: una guerra hobbesiana di tutti contro tutti. Bisogna puntare in alto: riaccendere l'immaginario, riappropriarsi del circuito desiderante, caduto nel tritacarne dell'ontologia manageriale, e soprattutto politicizzare la malattia mentale, indirizzarla verso la vera causa: il Capitale. Sui modi, non ben esplicitati ed approfonditi, attraverso cui riattivare tutto questo si situa, credo, il limite teoretico del libro, ma di certo Fisher è un autore che riesce tanto a scavare nel buio della società, quanto a ricordarci di non accettare in noi la paura di *inventare il futuro*, perché farlo significa già morire. E ci ricorda, infine, forse con la sua stessa tragica vita, che alle ferite della competizione, al loro bullismo etico, capace di ammanettarci al guscio di ruoli pietrificanti e di sbeffeggiarci facendoci sentire “buoni a nulla”, occorre rispondere con la rivendicazione appassionata di un unico, meraviglioso diritto: il *diritto alla tenerezza*.⁹

Gabriella Putignano

⁷ *Good for nothing* è il titolo di un amaro articolo-testamento scritto da M. Fisher, in cui si legge: «Scrivere della propria depressione non è facile. La depressione è in parte costituita da una beffarda voce “interiore” che ti accusa di auto-indulgenza – non sei depresso, stai solo cercando scuse per te stesso – e tale voce rischia di assumere maggiore importanza rendendo pubblica la propria condizione. Naturalmente, questo richiamo “interiore” è anche l'espressione interiorizzata delle forze sociali presenti, alcune delle quali hanno tutto l'interesse a negare qualsiasi collegamento tra la depressione e la politica. La mia depressione è stata sempre collegata alla convinzione che ero letteralmente un buono a nulla. [...] Un doppio legame vizioso del tutto particolare viene imposto ai disoccupati di lunga data nel Regno Unito: per tutta la vita è stato detto loro che sono dei “buoni a nulla” e allo stesso tempo possono fare qualsiasi cosa vogliono? Allo stesso modo è comprensibile l'accettazione fatalista delle politiche di austerità da parte della popolazione del Regno Unito: esito di una *depressione collettiva* deliberatamente coltivata dal po-

tere. Questa depressione si manifesta nella convinzione (indotta) che la situazione peggiorerà (per tutti, eccettuata una piccola élite), che siamo fortunati ad avere un qualsiasi posto di lavoro (quindi non dobbiamo aspettarci, per esempio, una dinamica salariale che stia al passo con l'inflazione) e che non possiamo pretendere uno stato sociale pubblico e universale.», in <http://effimera.org/buono-nulla-good-for-nothing-mark-fisher/>.

⁸ Malanima è parola utilizzata da F. Bifo Berardi nel suo *L'anima al lavoro. Alienazione, estraneità, autonomia*, DeriveApprodi, Roma 2016. Sul rapporto fra società prestazionale e psicopatologie v'è una ricca bibliografia. Si vedano quantomeno: A. Ehrenberg, *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*, tr. it. di S. Arecco, Einaudi, Torino 2010, C. Dejours, *La Souffrance au travail*, Éditions du Seuil, Paris 1998, F. Berardi Bifo, *Heroes. Suicidio e omicidi di massa*, Baldini&Castoldi, Milano 2015, B.-C. Han, *La società della stanchezza*, ed. cit.

⁹ Per un approfondimento di questo diritto, rimando al testo di L.C. Restrepo, *Il diritto alla tenerezza*, tr. it. di D. Gambini, Cittadella Editrice, Assisi 2007.

**LA CANZONE D'AUTORE ITALIANA E LA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA:
RICERCA TEORICA E Percorsi FORMATIVI
RECENSIONE**

Gabriella Putignano (a cura di), *Cantautorato & Filosofia. Un (In)Canto possibile*, editrice *petite plaisance*, Pistoia 2017, pp. 152. Contributi di: S. Daniele, C. De Benedittis, G. Gatti, F. Limongelli, F. Malizia, R. Pellegrino, G. Pisani, G. Putignano.

«La musica è un'arte che rivela». Si apre con questa citazione altamente vocativa di Rachel Bepaloff (1895-1949), musicista e filosofa ebrea di origini ucraine, il volume *Cantautorato & Filosofia. Un (In)Canto possibile*. Un'opera curata da Gabriella Putignano per la casa editrice pistoiese *petite plaisance* che si inserisce nella collana *Il giogo* diretta da Luca Grecchi. Il testo raccoglie gli interventi pubblici tenuti tra il dicembre 2016 e il febbraio 2017 da un gruppo di dottorandi di ricerca in Scienze Filosofiche e docenti di Filosofia e Storia nei Licei presso il Laboratorio urbano *Officine degli esordi* della città di Bari. Il volume è quindi il frutto di una ricerca sperimentale collettiva che, partendo da un'analisi storica e filosofica della tradizione cantautorale italiana di vecchia e nuova generazione, allarga il suo sguardo sulla più vasta tematica delle relazioni tra la musica e la filosofia. Il progetto culturale messo in campo dalla curatrice si ispira alla pratica didattica del "confilosofare in città", una linea di azione che trova nell'omonimo testo di Mario De Pasquale il suo sostrato teorico di riferimento e nell'esperienza ormai decennale dei Caffè filosofici, organizzati dalla sezione barese della SFI, il suo terreno di sperimentazione e innovazione.

La struttura del testo si articola in due parti. Nella prima vengono esaminati i percorsi musicali dei cantautori della generazione a cavallo tra la fine degli anni '60 e gli anni '70. Si tratta di artisti che hanno lasciato una traccia indelebile nel panorama musicale italiano, una tradizione destinata ad una feconda ricezione e rielaborazione negli anni a venire. In queste pagine si prendono in considerazione in maniera partico-

lare le scuole cantautorali di Bologna, Milano e Genova. Sono certamente da inquadrare all'interno di questa prima parte i seguenti quattro contributi: Giacomo Pisani, *La verità come possibilità. Guccini e la narrazione dell'immanenza*; Gabriella Putignano, *Claudio Lolli: "vivere forte" contro il "grande freddo" della sclerocardia*; Gianluca Gatti, *Umana famiglia. La buona novella di Faber*; Corrado De Benedittis, *Giorgio Gamber, cantautore di una nuova coscienza*. La seconda parte del testo, invece, è dedicata alle nuove tendenze musicali nate sulla scena del rock alternativo italiano degli anni '80 e '90, nonché a cantautori di più recente formazione. A questo scenario artistico rivolgono l'attenzione i saggi: Federico Limongelli, *Baustelle, i mistici dei nostri giorni?*; Stefano Daniele, *Nulla e Comprensione. Lo Zero dei Bluvertigo attraverso i Presocratici*; Raffaele Pellegrino, *Il Teatro degli Orrori sul palco del mondo contemporaneo: alterità, violenza, solitudine*; Francesco Malizia, *Federico Fiumani, tra esperienza del noi e dinamica del riconoscimento*.

Duplici appare anche la finalità dell'opera sul versante culturale ed educativo-didattico. Un primo centro di interessi e di studio che ha orientato la ricerca filosofica degli autori del volume è certamente rappresentato dai nessi storici e teoretici che saldano i linguaggi della filosofia e della musica, da Schopenhauer a Nietzsche, da Adorno a Kivy. Ogni testo musicale, ogni "ascolto dell'ascolto" per utilizzare la suggestiva espressione del filosofo Manlio Sgalambro, instaura un rapporto di circolarità ermeneutica e di "tonalità emotiva" con il mondo circostante. La relazione tra la musica e il mondo si presenta in una molteplicità di tracce fenomeniche, segnate di volta in volta dai tratti della reciproca apertura e rimando, ma anche di una radicale problematicità che si manifesta nelle dicotomie pieno/vuoto, armonia/disarmonia, presenza/assenza, attenzione/indifferenza, parola/silenzio, identità/alterità. Questa finalità più propriamente culturale, ravvisabile già chiaramente a partire dai titoli dei saggi che compongono il volume, ha guidato l'analisi storico-filologica e filosofica con-

dotta dagli autori sugli stilemi musicali e letterari dei cantautori e dei gruppi sopracitati. Un'indagine che si è rivelata assai feconda di stimoli e di approfondimenti intorno ai "mille piani" sezionati, alle connessioni che possono mettere in relazione (e al tempo stesso differenziare) l'esperienza musicale del cantautorato italiano con gli autori e i temi più rilevanti della storia della filosofia, dalle origini greche ai giorni nostri.

Accanto a questa finalità culturale si pone la direzione educativo-didattica del presente lavoro. Il volume, infatti, anche sulla scorta dell'attività professionale svolta dalla maggior parte degli autori, impegnati sul campo nell'insegnamento delle discipline storico-filosofiche (classe A-19), intende rivolgersi ai docenti e agli studenti della scuola secondaria di secondo grado italiana. Ciascun saggio è corredato da una *Scheda didattica* nella quale ogni singolo autore si è sforzato di tradurre contenuti e problematiche del suo specifico oggetto di indagine in una possibile Unità di Apprendimento (UdA), scandita dai seguenti indicatori: la classe di riferimento, i tempi di attuazione, una descrizione dettagliata delle fasi di svolgimento dell'UdA, gli obiettivi formativi. Il filo conduttore che lega i percorsi didattici proposti, al di là delle diverse curvature legate alla sensibilità e alla formazione culturale di provenienza degli autori, è costituito dalla ricerca di metodologie che favoriscano l'apertura dell'insegnamento disciplinare alle pratiche di una didattica realmente inclusiva e laboratoriale, in grado di valorizzare la bellezza e la ricchezza dei diversi linguaggi culturali. Lo scopo dichiarato in forma programmatica nella *Prefazione* al volume è quello di intercettare, anche attraverso l'utilizzo di un "lessico familiare" all'immaginario giovanile, quale il linguaggio musicale, i bisogni cognitivi, le istanze emotive e comunicative più profonde del mondo degli adolescenti, coinvolgendoli in una "sensata esperienza" di filosofia. Un "imparare a filosofare" che parta "dal basso" e punti a tenere insieme l'impegno rigoroso nello studio, la ricerca/azione e la possibilità di sperimentare la dimensione dell'empatia nei processi di insegnamento/apprendimento.

Gianluca Gatti