



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 48 – maggio 2022

REDAZIONE

Direttore responsabile:

Francesca Brezzi

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

mariodepasquale29@gmail.com

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@posta.istruzione.it (webmaster)

armando.girotti@gmail.com

fabio.minazzi@uninsubria.it

morselli@aliceposta.it

gaspol@libero.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>	
Filosofia insegnata. Quadri teorici ed esperienze	ANNA BIANCHI, <u>Adamo ed Eva. Stato di innocenza e stato di natura. Un'unità di apprendimento</u> AGNESE BONGIOANNI, ARIANNA MARCI, ALESSANDRA MODUGNO, <u>Sperimentare la riflessività critica: questioni e metodologie nella filosofia e dalla filosofia</u> GIOVANNA MIOLLI, <u>Stare sulle frontiere. Il pensiero critico e la sua fisionomia nel Curriculum della <i>Philosophy for Children</i></u>
Filosofia e educazione dei giovani: riflessioni e prospettive	SALVATORE BELVEDERE, <u>L'educazione filosofica nel XXI secolo</u> VALERIO BERNARDI, <u>Sul "bisogno di filosofia" dei giovani: qualche riflessione a margine degli ultimi due testi di Mario De Pasquale</u>
Studi e approfondimenti Anders giovane: uomo e mondo Una comparazione tra modelli di insegnamento	ANNA CLARA DE TUGLIE, <u>La riflessione giovanile di Gunter Anders: <i>le point de depart</i> dell'uomo senza mondo</u> GIANLUCA GATTI, <u>L'insegnamento della filosofia in Italia e in Francia: una lettura integrata dei percorsi storici</u>
Recensioni	CORRADO CLAVERINI, <u>Le potenzialità della "differenza italiana" nell'età della globalizzazione: <i>La tradizione filosofica italiana. Quattro paradigmi interpretativi</i> (Annaclara De Tuglie)</u>

Editoriale

Mario De Pasquale

Nei contributi presenti in questo numero è possibile individuare una preoccupazione che, in questa contingenza storica, sembra alimentare il risveglio di un'esigenza di impegno responsabile per la costruzione del futuro. Gli effetti della lunga pandemia da Covid 19 hanno lasciato dei segni profondi nella vita culturale, organizzativa e didattica delle scuole e, soprattutto, nell'animo di docenti e studenti. La lunga assenza dalle aule delle scuole e il prolungarsi di rapporti in DAD hanno un po' costituito una discontinuità nei percorsi formativi e hanno posto in rilievo alcune questioni importanti anche per l'insegnamento della filosofia. Il virtuale non è la nullificazione del reale; è un modo particolare di essere nel reale, che consente di essere presenti nell'assenza fisica, al di là di vincoli di spazio e di tempo. La potenza versatile delle tecnologie digitali ha permesso di salvare le attività scolastiche in condizioni di emergenza attraverso la valorizzazione di una relazione a distanza. Tuttavia, la mancanza in presenza fisica dei corpi, dei cuori e delle menti dei docenti e degli studenti ha anche prodotto disfunzioni e mutamenti nella relazione stessa e negli atteggiamenti individuali.

In alcuni interventi presenti in questo numero emergono in modo evidente sia la preoccupazione sia la tensione a operare per ristabilire relazioni significative e condizioni ottimali di formazione, l'intento di rinforzare l'effetto formativo della filosofia nella costruzione del sé, nello sviluppo di capacità di esercizio responsabile della libertà nella costruzione del presente e del futuro.

Anna Bianchi, presenta una bella unità di apprendimento, *Adamo ed Eva. Stato di innocenza e stato di natura. Un'unità di apprendimento*. L'UDA è stata pensata ed elaborata per un Corso di formazione dal titolo: *La figura del cittadino. Percorsi storico-filosofici e didattico-operativi*, organizzato dalla Sezione Lombarda della Società Filosofica Italiana nel corso di quest'anno scolastico. Si tratta di un corso disciplinare, ma attento all'apporto che l'insegnamento della Filosofia può fornire all'insegnamento trasversale dell'Educazione civica. L'UDA evidenzia, attraverso un ricco percorso tematico di filosofia politica, l'incidenza delle Sacre Scritture nell'elaborazione del pensiero filosofico. Nella fattispecie si fa riferimento ai testi biblici tratti dai primi tre capitoli del libro della *Genesi*, il cui fulcro è costituito dalla narrazione della creazione dell'uomo e della donna e della loro disobbedienza al comando divino. I testi biblici nel contesto didattico costruito rappresentano una sfida per la riflessione filosofica, in quanto forniscono risposte, nella forma della narrazione biblica, a interrogativi filosofici fondamentali, relativi a Dio, al mondo e all'essere umano; essi consentono uno sviluppo pluridisciplinare del percorso e, tra l'altro, offrono strumenti importanti per una piena comprensione della nostra cultura e per il confronto con le altre tradizioni culturali. La lettura dei passi biblici consente di conoscere la differenza tra lo stato di innocenza nell'Eden e la successiva condizione di vita del genere umano, dopo il peccato originale, e di procedere, attraverso un cammino nella storia del pensiero filosofico politico, da Agostino, a Tommaso, a Hobbes, a Filmer, a Locke, verso la comprensione e la valutazione degli ordinamenti politici esistenti. L'UDA promuove interrogazioni e riflessioni sul potere, sulla condizione umana, sull'eguaglianza, sulle forme storiche del dominio politico. Per quanto concerne l'impostazione didattica, il percorso di studio è progettato integrando l'approccio storico e l'approccio per problemi: un'integrazione che si considera funzionale allo sviluppo da parte degli studenti di competenze previste dalle *Indicazioni nazionali* per l'insegnamento della filosofia.

Agnese Bongioanni, Arianna Marci, Alessandra Modugno, nel loro contributo *Sperimentare la riflessività critica: questioni e metodologie nella filosofia e dalla filosofia*, esprimono l'intenzione di mirare a perseguire obiettivi essenziali nell'insegnamento della filosofia, soprattutto si propongono, attraverso la valorizzazione con l'altro, di promuovere un rapporto profondo di ciascuno con se stesso, di sviluppare una capacità di mettersi in discussione nel dialogo scolastico nelle esperienze di filosofia. Le autrici partono dal presupposto che l'esperienza della pandemia ha mostrato quanto fosse fragile e problematica la concezione dell'essere umano di cui è espressione il *mainstream* dominante, che va posto in discussione. A questo fine sottolineano l'esigenza di promuovere un esercizio riflessivo che offra luce sull'identità umana, che ne riverberi vari elementi costitutivi: la relazionalità, l'apertura all'essere, la finitezza, la libertà, il dinamismo dell'azione. "Ma il domandare, l'indagare, il chiedere e rendere ragione, il confronto nascono da una relazione – la realtà, con cui sono in rapporto, e, in essa, me stesso e gli altri mi interpellano – e genera relazioni: rivela che gli esseri sono strutturati in una rete relazionale, supporta e genera dialogo". Insomma, per le autrici la stessa riflessione critica esige di essere appresa in un contesto comunicativo appropriato. È centrale la finalità nella progettualità didattica del docente di filosofia – ma in realtà di qualsiasi docente – di promuovere negli studenti l'iniziativa e l'assunzione di responsabilità sia rispetto a sé stessi, sia di fronte alle situazioni e agli altri, il più possibile in contesti concreti, che parlino loro della vita reale.

Il contributo di **Giovanna Miolli**, *Stare sulle frontiere. Il pensiero critico e la sua fisionomia nel Curriculum della Philosophy for Children*, mira ad analizzare e approfondire i possibili percorsi per formare gli studenti al pensiero critico. Il lavoro indaga con grande profondità, con accuratezza e con rigore le filosofie, le idee, i paradigmi che alimentano la riflessione sul tema. L'autrice si concentra su ciò che il pensiero critico consente di fare (domanda sull'agire), soffermandosi su alcuni specifici aspetti che caratterizzano la filosofia come critica: a) l'instaurazione di una "distanza" riflessiva, (b) la messa in discussione di ciò che è dato o noto, (c) un dimorare e un lavorare sul limite. Miolli sostiene che l'esercizio del limite (quello che Foucault chiamerebbe "atteggiamento limite") implica un radicale *abitare* il limite, che contrasta l'idea di schieramento, di "dentro o fuori"; "piuttosto, è un esercizio di critica che permette di discutere, analizzare, mettere in questione e lavorare sui propri limiti (i limiti delle proprie pratiche, idee, azioni e dei modi di pensare; i limiti di una società, di una norma, di una legge, ecc.), in vista di un'apertura a nuove possibilità. L'autrice procede poi a ricostruire e discutere la fisionomia che il pensiero critico assume nel contesto della *Philosophy for Children*, sottolineandone il carattere politico, poiché agisce nel senso di un'educazione alla cittadinanza democratica attraverso l'educazione al metodo della ricerca all'interno della comunità, che valorizza il suo forte carattere pratico, poiché è connesso ai processi deliberativi (*decision making*) e alla risoluzione di problemi (*problem solving*). Le riflessioni di Miolli sono strettamente connesse alla narrazione di una concreta esperienza di *Philosophy for Children* realizzata con bambine e bambini delle scuole primarie, esponendo alcuni esempi in cui è all'opera il pensiero critico secondo le sue diverse modalità d'azione.

Salvatore Belvedere, nel suo contributo, *L'educazione filosofica nel XXI secolo*, mostra l'esigenza di promuovere nell'insegnamento il pensare critico, la creatività e la responsabilità nella formazione dei giudizi e nelle azioni da intraprendere. L'autore sostiene "la tesi che l'insegnamento della filosofia debba essere finalizzato alla promozione di capacità di "sospensione e di trascendenza", intendendo con questi termini la capacità di finalizzare la conoscenza e la comprensione del dato storico della filosofia alla comprensione e all'attribuzione di senso e di valore al presente e al futuro possibile. La filosofia per sua natura è portata a guardare lontano, prefigurandosi punti di arrivo per il singolo e per la comunità: Quale uomo per l'oggi e quale per il domani? Belvedere riflette sui mutamenti nella "società tecnologica della conoscenza" e analizza il rischio che ogni problema possa trovare soluzione solo all'interno delle opzioni tecnologiche, che ciò implichi la rimozione di ogni residuo di soggettività nei processi relazionali, con gli altri e con l'altro, gestiti a vantaggio delle produzioni tecnologiche e di chi le controlla. "La

velocità della fluidità sociale agisce sul bisogno di trascendenza dell'individuo, anzi spesso lo priva o lo condiziona nel suo manifestarsi, sottraendogli la sua caratteristica fondamentale umana: l'intenzionalità". Invece Il vivere comprende il saper essere ed il saper divenire ed è in questa dimensione che si confronta l'educazione filosofica. Divenire come? E verso dove? Nella didattica della filosofia occorre promuovere la capacità dell'individuo di sospendere la realtà e di ricostruirla in forme di verse. La sospensione non è un obiettivo formativo ma un dato di fatto che lo studente vive nella sua quotidianità. L'insegnamento della filosofia sottrae la storia alla oggettualità ed alla consequenzialità, per rendere lo studente partecipe del suo farsi.

Valerio Bernardi, nel suo *Qualche riflessione a margine degli ultimi due testi di Mario De Pasquale*, riflette sul bisogno di filosofia dei giovani che, in un periodo storico di grandi trasformazioni e di crisi, hanno bisogno di orientarsi e partecipare alla costruzione del futuro. La riflessione di Bernardi prende spunto da un lavoro di De Pasquale pubblicato recentemente, articolato su due testi *I giovani e la filosofia. Addio a Narciso, e Filosofia e città giusta. Fuori dal guscio*. La società fluida in cui viviamo talvolta non permette ai giovani oggi (secondo Bernardi non solo ai giovani) di orientarsi; essi, in mancanza di riferimenti chiari, cercano (talvolta anche introspettivamente) di riflettere solo con sé stessi, di difendersi dal mondo, partecipando a relazioni e a forme di aggregazione non durature, fondate su interessi, emozioni, seduzioni estetiche. Le generazioni sono comunque "preoccupate" o insicure rispetto a quello che avverrà in futuro (Le manifestazioni sulle questioni climatiche per es.) e mostrano segni di un "risveglio" delle coscienze, una maggiore consapevolezza di essere cittadini del mondo, anche se non sempre le azioni di resistenza hanno a che fare con un interesse per la *polis* o per la città giusta. Bernardi condivide l'esortazione che De Pasquale rivolge alle giovani generazioni: quella della ripresa dell'impegno politico basato sul ragionare e sull'agire insieme. Per questo motivo nella parte finale di *Filosofia e città giusta* si guarda a modelli di impegno precedente, basati sulla collaborazione e l'impegno nel sociale, come quello del sessantotto, che possono evocare ispirazione ma non sono riproducibili nelle forme storiche assunte. Non esistono modelli preconfezionati per rinnovare la partecipazione democratica dei giovani alla costruzione della polis. Rimane centrale l'invito della Arendt a valorizzare soprattutto la relazione tra individui che pensano e giudicano, che progettano insieme il futuro e agiscono in forme creative e nuove. L'azione politica (nel senso più virtuoso del termine) può e deve partire dal "basso", da iniziative che possano coinvolgere il mondo giovanile ma che dal locale possano passare direttamente al globale, individuando nuovi punti di "incontro" che debbano portare ad una nuova messa in questione di una società che accettiamo passivamente. A proposito Bernardi sottolinea la difficoltà a dialogare con l'attuale panorama filosofico che non porta ad orizzonti che abbiano un senso ultimo che non costruisce un modello di vita da seguire e che lascia anch'esso in scacco gli esseri umani ed i giovani in maniera particolare. E l'autore si chiede infine che ruolo può avere l'insegnamento della filosofia nella formazione critica delle coscienze dei giovani e come ci può portare ad un maggiore impegno della società. Seppure il "confilosofare" dovrebbe essere un dato acquisito dalla didattica teorica e pratica in Italia, ancora troppo ancorata ad una tradizione di studi e di presentazione della disciplina che vada a fare rassegna (anche pregevole) del pensiero dei filosofi del passato, senza permettere ai discendenti di poter mettersi (anche virtualmente) intorno ad un tavolo e discutere di problematiche che investono la nostra individualità ed il nostro tempo.

La direzione della Rivista in questo numero ha poi deciso di fare un'assoluta eccezione, irripetibile, pubblicando un il saggio di **Gianluca Gatti**, *L'insegnamento della filosofia in Italia e in Francia: una lettura integrata dei percorsi storici*, ampio estratto di una tesi di dottorato di ricerca svolto presso l'Università di Bari, sotto la guida della prof.ssa A. Caputo, che ha implicato un periodo di lavoro in Francia, con la decisiva collaborazione dell'amico parigino, socio dell'ACI-REPH, Gérard Malkassian. Abbiamo deciso di fare un'eccezione non ripetibile, di pubblicarlo nonostante la sua ampiezza per ragioni precise. Come sottolinea anche l'autore, ciò trova una duplice ragione giustificatrice. La prima è di carattere più generale ed è resa in qualche modo necessaria dall'orizzonte ermeneutico del presente studio. Un'indagine comparata dei sistemi di

insegnamento della filosofia nel curriculum scolastico italo-francese non si può limitare al piano, pur opportuno e apprezzabile, di una loro mera descrizione fattuale, ma implica inevitabilmente anche una loro comparazione e interpretazione. La seconda ragione è invece più specifica e riguarda i caratteri che i due modelli di insegnamento messi a confronto hanno assunto nel corso della loro evoluzione storica. “Infatti, una ricognizione accurata delle fonti documentarie e normative italo-francesi conferma la presenza di relazioni storiche e culturali, di contaminazioni e influenze ideologiche tra i due sistemi nazionali di istruzione pubblica, sia sul piano dei modelli organizzativi del settore scolastico di grado secondario, sia su quello dei modelli didattici dell’insegnamento disciplinare.”

Si tratta di una ricostruzione storica, che parte dalla metà dell’800 e giunge sino ai nostri giorni, molto ben documentata e rigorosamente descritta; l’interruzione del lavoro secondo scansioni cronologiche avrebbe impoverito il senso e l’utilità del lavoro, che ha invece una sua organica integrità, interna alla storia stessa dell’oggetto indagato, che va salvaguardata. L’indagine coglie e approfondisce non solo le tappe istituzionali dell’insegnamento nei due paesi (cosa insegnare, curricoli, dove, in che modo, con quali obiettivi, secondo quali linee guida, metodologie, ecc.) ma soprattutto le ragioni teoriche e filosofiche, quindi pedagogiche e didattiche, delle scelte operate nei due paesi nello stesso periodo storico. Uno dei pregi del lavoro è la comparazione stretta e vicina tra i due modelli, racchiusa in precisi e confinati archi di tempo, tenendoli costantemente insieme. Ciò consente di cogliere la specificità e le analogie tra i due paesi. Vediamo sfilare sulla scena personaggi di rilievo, grandi filosofi e politici importanti, affreschi di condizioni culturali, storiche e sociali, entro cui si sviluppa il percorso la questione dell’insegnamento della filosofia nei due paesi; sarebbe forzosamente distorcente dividere e staccare lo scorrere del racconto.

È del tutto evidente l’interesse che il lavoro, certamente il più aggiornato in circolazione, può suscitare nei colleghi e negli studiosi.

ADAMO ED EVA. STATO DI INNOCENZA E STATO DI NATURA UN'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Anna Bianchi

Abstract

The characters of Adam and Eve have deeply influenced Western culture. The creation and the fall of humankind, in the first chapters of the *Book of Genesis*, has given opportunity for reflection to several philosophers. This paper presents the learning unit *Adam and Eve. State of innocence and state of nature*, designed for students of secondary school. This learning unit deals with political philosophy: it explores the relationship between state of innocence, state of nature and political institutions, using texts of Augustine of Hippo, Thomas Aquinas, Thomas Hobbes, Robert Filmer, John Locke to develop the skills prescribed by the *National Guidelines* for teaching Philosophy.

Keywords

Adam and Eve, State of innocence, State of nature, Political philosophy.

1. Premesse

1.1. Adamo ed Eva e la filosofia

In linea con l'impostazione adottata in due precedenti articoli¹ l'unità di apprendimento *Adamo ed Eva. Stato di innocenza e stato di natura* presenta una particolarità: evidenzia l'incidenza delle Sacre Scritture nell'elaborazione del pensiero filosofico. I testi biblici considerati – la creazione dell'uomo e della donna e la loro disobbedienza al comando divino, tratti dai primi tre capitoli del libro della *Genesi* – rappresentano una sfida per la riflessione filosofica in quanto forniscono risposte, nella forma della narrazione biblica, a interrogativi filosofici fondamentali, relativi a Dio, al mondo e all'essere umano.

Una sfida che la filosofia ha raccolto: uno sguardo alla storia del pensiero filosofico, a partire dai secoli di affermazione del cristianesimo, mostra come, da un lato, muovendo dall'esegesi e dalla riflessione teologica sui primi tre capitoli della *Genesi* siano state sviluppate riflessioni di ordine filosofico; e come, dall'altro, partendo dalla propria elaborazione filosofica, diversi pensatori si siano riferiti, con differenti intenzioni, alle figure di Adamo ed Eva. I richiami alle figure dei progenitori dell'umanità si incontrano in diversi ambiti della ricerca filosofica e, in particolare, nelle indagini sulla natura umana, sulla libertà, sul male, dato che – si potrebbe affermare – nelle figure di Adamo ed Eva si uniscono la grandezza e la tragedia degli esseri umani.

1.2. Filosofia politica, ma non solo

Pensata per gli studenti del secondo anno del secondo biennio della scuola superiore, l'unità di apprendimento *Adamo ed Eva. Stato di innocenza e stato di natura* raccorda la trattazione del

¹ Bianchi 2011; Bianchi 2020.

pensiero tardoantico e medioevale alla trattazione del pensiero moderno, affrontando temi di filosofia politica, con particolare attenzione al nesso esistente tra le concezioni dell'uomo e le diverse visioni delle istituzioni politiche proposte dagli autori trattati. Il progetto è stato elaborato in rapporto al Corso di formazione *La figura del cittadino. Percorsi storico-filosofici e didattico-operativi*, organizzato dalla Sezione Lombarda della Società Filosofica Italiana nel corso di quest'anno scolastico: un corso disciplinare, ma attento all'apporto che l'insegnamento della Filosofia può fornire all'insegnamento trasversale dell'Educazione civica.² In realtà, le numerose riprese letterarie, artistiche, musicali delle figure di Adamo ed Eva consentirebbero di dare all'unità di apprendimento uno sviluppo pluridisciplinare: constatazione che appare una conferma dell'influenza esercitata dalla Bibbia sull'«immaginazione creativa»³ dell'Occidente e, quindi, un argomento a favore di una promozione della conoscenza dei testi biblici per una piena comprensione della nostra cultura⁴ e per il confronto con le altre tradizioni culturali.⁵

1.3. Una presentazione selettiva

Per quanto concerne le conoscenze, l'unità di apprendimento – elaborata prendendo spunto dal libro di Gianluca Briguglia, *Stato di innocenza. Adamo, Eva e la filosofia politica medievale*⁶ – prima pone a confronto la riflessione sullo stato di innocenza di Agostino di Ippona e di Tommaso d'Aquino e la conseguente visione delle istituzioni politiche dei due autori e, poi, pone a confronto l'impostazione della loro riflessione con opere politiche dell'età moderna, nelle quali si ritrovano riferimenti ad Adamo ed Eva: il *Leviatano* di Thomas Hobbes, il *Patriarca* di Robert Filmer e i *Trattati sul governo* di John Locke. In questo articolo si tralascia la presentazione dei temi comunemente previsti nelle programmazioni scolastiche – che pur sono stati trattati in classe – come, per esempio, la teoria delle due città di Agostino e la concezione dello Stato di Hobbes e Locke: si è scelto di soffermarsi solamente sugli aspetti ritenuti più originali.

1.4. Approccio storico e approccio per problemi

Per quanto concerne l'impostazione didattica, il percorso di studio è progettato integrando l'approccio storico e l'approccio per problemi: un'integrazione che si considera funzionale allo sviluppo da parte degli studenti di competenze previste dalle *Indicazioni nazionali* per l'insegnamento della filosofia.⁷ Integrando metodo storico e metodo per problemi, infatti, si promuovono non solo le capacità di individuare le questioni filosofiche e di contestualizzarle, ma anche – tramite la riflessione sul riproporsi dei problemi filosofici in diversi contesti storici – si sviluppano le capacità di riconoscere i vari modelli di razionalità adottati nella riflessione filosofica e, quindi,

² L'unità di apprendimento, inserita in una programmazione didattica annuale di Filosofia prevalentemente articolata in percorsi tematici, unifica approfondimenti affrontati in diverse classi negli anni scorsi. Nel corso di quest'anno scolastico è stata svolta integralmente – con esclusione della lettura dei passi del *Leviatano* contenenti i riferimenti biblici – ed effettivamente riaccordata alla tematica *Forme di Stato e forme di governo*, prevista nel curriculum di Educazione civica, elaborato a livello di Istituto, e alla programmazione dell'insegnamento della Storia.

³ Frye 1986, p. 16.

⁴ Nel maggio 2001 il Ministero della Pubblica Istruzione ha concluso un primo Protocollo di intesa con *Bibbia*, associazione laica di cultura biblica, finalizzato alla diffusione della conoscenza della Bibbia nella scuola tramite un'«interpretazione interdisciplinare», impostazione confermata nell'ultima revisione del Protocollo pubblicata sul sito del Ministero dell'Istruzione: <https://www.miur.gov.it/-/protocollo-miur-biblia> (consultato il 15 aprile 2022).

⁵ Cfr. *Profilo culturale, educativo e professionale dei Licei*. Il documento indica tra i risultati di apprendimento dell'«Area storico-umanistica»: «Conoscere gli aspetti fondamentali della cultura e della tradizione letteraria, artistica, filosofica, religiosa italiana ed europea [...] e acquisire gli strumenti necessari per confrontarli con altre tradizioni e culture» (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, Allegato A, in: G.U. n. 137 del 15 giugno 2010, Supplemento Ordinario n. 128/L, p. 99).

⁶ Briguglia 2017.

⁷ Cfr. D.M. 7 ottobre 2010, n. 211, Allegato A, in: G.U. n. 291 del 14 dicembre 2010, Supplemento Ordinario n. 275, p. 208.

di analizzare le differenti modalità di elaborazione ed argomentazione delle proposte teoriche, nonché la capacità di usare correttamente i concetti filosofici, con attenzione alle variazioni di significato degli stessi: tutti apprendimenti utili per interrogarsi sul presente.

Nell'unità di apprendimento l'integrazione tra l'approccio storico e l'approccio per problemi è facilitata dalle attività di lettura di brani tratti da opere filosofiche, attività anch'essa in linea con le *Indicazioni Nazionali*. Come si è già sostenuto,⁸ la lettura di un testo porta a confrontarsi immediatamente con i problemi filosofici, ma una piena comprensione dei problemi trattati è favorita da un approccio storico-critico al testo, poiché le questioni filosofiche non esistono astrattamente, ma si pongono all'interno di contesti storici e di tradizioni filosofiche che vivono all'interno dei testi. Indicata quest'impostazione generale, per facilitare la lettura dell'articolo, si procede riportando in nota la maggior parte dei suggerimenti didattici.

2. Filosofia tardo-antica e medievale: lo stato di innocenza

2.1. Come introduzione

Il passo iniziale dell'unità di apprendimento è opportuno che sia dedicato alla definizione delle questioni filosofiche da affrontare. Il coinvolgimento degli studenti in questa prima fase può rivelarsi efficace non solo per la comprensione dei temi trattati, ma anche per motivare all'apprendimento. Da qui la scelta di avviare l'unità di apprendimento *Adamo ed Eva. Stato di innocenza e stato di natura* con una discussione guidata in classe, partendo dagli stimoli offerti dalla lettura del romanzo di William Golding, *Il Signore delle mosche*.⁹ L'ambientazione della storia, una splendida isola disabitata raggiunta a seguito di un incidente aereo; i protagonisti, un gruppo di ragazzini inglesi ben educati; la narrazione del loro fallimentare tentativo di organizzare una società ordinata offrono spunti per una riflessione comune che giunga a individuare l'interrogativo sul rapporto tra la concezione della natura umana e il regime politico ritenuto adatto al governo degli uomini. Tale interrogativo può essere assunto come perno cui collegare le altre domande emerse dagli studenti sul potere legittimo, il rispetto delle leggi, l'uso della forza e così via. Dalla tematizzazione delle questioni da affrontare è opportuno partire per presentare complessivamente obiettivi, contenuti e metodo di lavoro, in modo da fornire agli studenti le tappe e il senso del percorso.¹⁰

2.2. La fonte biblica

Muovendo dalla riflessione sul nesso tra la filosofia politica di un autore e la sua concezione dell'uomo, è immediato per gli studenti comprendere la ricerca di teologi e filosofi medievali che si interrogavano sullo stato di innocenza come fase in cui si era manifestata l'autentica natura umana. Partendo da qui era possibile studiare gli effetti del peccato originale e, quindi, delimitando l'indagine al tema politico, affrontare il problema della natura e della legittimità degli ordinamenti esistenti. Per teologi e filosofi medievali – come gli studenti già sanno – fondamentali testi di riferimento erano le opere di Agostino di Ippona e, ancor prima, le Sacre Scritture. È, quindi, questo il momento per inserire una sintetica presentazione del libro della *Genesi*,

⁸ Cfr. Bianchi 2020, p. 104.

⁹ Golding 1966.

¹⁰ L'unità di apprendimento è svolta prevalentemente tramite lezioni dialogate condotte analizzando – grazie agli interventi degli studenti e alla sintesi del docente – brani o brevi passi delle opere degli autori considerati. La discussione guidata introduttiva si conclude assegnando agli studenti la stesura di un testo argomentativo: «Se tu fossi stato uno dei ragazzi salvatisi sull'isola, con chi ti saresti schierato: con Ralph o con Jack? Per quale motivo? Se tu fossi inizialmente rimasto con Ralph e poi fossi passato nel gruppo di Jack, in quale momento della storia lo avresti fatto e perché? Componi un elaborato scritto argomentando le tue risposte (lunghezza massima 30 righe)». All'elaborato – utile per il docente per verificare la comprensione della discussione iniziale da parte dei singoli studenti – viene assegnata una valutazione formativa.

eventualmente introdotta da cenni alla struttura della Bibbia – come insieme di scritti – e alla composizione, alla trasmissione, all’interpretazione dei diversi testi sacri.¹¹ Per quanto concerne la *Genesi* è opportuno che gli studenti conoscano la presenza nel libro di diverse sezioni narrative e la particolarità dei primi undici capitoli dedicati al racconto, nella forma letteraria del mito, dell’origine del mondo e dell’umanità. In particolare, è importante che si accenni alla pluralità delle fonti nella composizione del *Pentateuco*, per anticipare agli alunni il problema dell’accostamento di differenti racconti nei tre capitoli iniziali della *Genesi*. Si suggerisce, quindi, la lettura in classe dei passi relativi alle due versioni della creazione dell’uomo e della donna, allo stato di innocenza degli esseri umani e alla loro trasgressione del comando divino.¹²

2.3. Interrogazione controfattuale

La lettura dei passi biblici consente di conoscere la differenza tra lo stato di innocenza e la successiva condizione di vita del genere umano: come si deve poi procedere per comprendere e valutare gli ordinamenti politici esistenti? Tramite un’interrogazione controfattuale della realtà. Si conosce la condizione umana presente e si domanda: che cosa sarebbe successo se i progenitori non avessero peccato? Cioè: senza il peccato originale esisterebbero le istituzioni politiche, le gerarchie, le leggi positive?

L’interrogazione controfattuale è lo strumento filosofico, privo di rilevanza dal punto di vista dell’esegesi biblica, utilizzato per giudicare le forme di potere. Se nello stato di innocenza non esistevano forme di *dominium*, allora vi è un nesso causale tra le attuali forme di potere e il peccato originale. Se, invece, nello stato di innocenza esistevano forme di *dominium*, allora, non vi è un nesso causale tra il peccato originale e le attuali forme di potere.

Questa modalità di interrogarsi, presente in molti trattati medioevali e moderni – afferma Gianluca Briguglia – è «originata dal dispositivo filosofico ed esegetico agostiniano».¹³ La forza del ragionamento implica, però, un presupposto: il riconoscimento della storicità delle vicende di Adamo ed Eva narrate nel libro della *Genesi*. Come, infatti, scrive Agostino: nel libro della *Genesi* «il racconto non è scritto nel genere letterario in cui le realtà sono prese in senso figurato, come nel *Cantico dei cantici*, ma nel senso letterale di fatti realmente accaduti, come nei *Libri dei Re* e negli altri di tal genere».¹⁴

2.4. Agostino: potere e peccato

2.4.1. La riflessione agostiniana sul tema viene affrontata in classe riferendosi prioritariamente al *De civitate Dei*. Attraverso l’analisi di brevi passi di questo capolavoro gli studenti individuano la contrapposizione, posta da Agostino, tra lo stato di innocenza e le istituzioni successivamente costituite dagli uomini per convivere, conseguenza della rottura causata dal peccato tra la natura originaria dei progenitori e la natura corrotta. Il passo successivo è guidare gli studenti a cogliere come, partendo da questa duplice antropologia, Agostino finisca per attribuire un carattere ambiguo alle forme di potere esistenti nella storia umana: infatti, da un lato, le forme di potere sono conseguenze del peccato originale; dall’altro, sono divenute un freno e un rimedio per il peccato.¹⁵ Il lavoro di analisi degli studenti inizia dalla descrizione della condizione di Adamo ed Eva nello stato di innocenza:

¹¹ La necessità di tale introduzione dipende dalle conoscenze degli studenti. Per una sintesi complessiva: Stefani 2004, pp. 11-85. Per approfondire: Schökel et alii 1994, pp. 315-436. Sul libro della *Genesi*: García López 2004, pp. 56-107.

¹² *Genesi* 1, 26-31; 2, 1-24; 3, 1-19.

¹³ Briguglia 2017, p. 23.

¹⁴ Sant’Agostino 1989, vol. IX, t. 2, Libro VIII, 1.2, pp. 386-387.

¹⁵ Cfr. Briguglia 2017, pp. 39-46.

Viveva dunque l'uomo nel paradiso terrestre come voleva finché volle ciò che Dio aveva comandato. Viveva beandosi in Dio perché da lui buono anche egli era buono. Viveva senza indigenza perché aveva il potere di vivere sempre in quello stato. C'era il cibo per saziare la fame, la bevanda per smorzare la sete, l'albero della vita perché la vecchiaia non lo stroncasse. Nessun fattore di soggezione alla morte nel corpo o dal corpo recava inquietudine alle sue facoltà. Non si temevano malattie nell'organismo, insidie dall'ambiente. V'erano piena salute nel fisico, sicura serenità nella coscienza. [...] Una gioia schietta era resa stabile da Dio perché per lui ardeva l'amore che proviene da un cuore puro, da una coscienza buona e da una fede sincera. Vigevano tra gli sposi un reciproco rapporto di fedeltà proveniente da un amore onesto, la concorde applicazione della mente e del corpo e l'osservanza senza difficoltà del comandamento.¹⁶

Come gli studenti hanno letto nel libro della *Genesi*, tale condizione si è persa a causa del disprezzo del comando divino di non cibarsi dell'albero della conoscenza del bene e del male.¹⁷ Il disprezzo di tale comando manifesta la superbia dell'uomo. La giusta pena per questo amore di sé, spinto fino alla disobbedienza a Dio, è così sintetizzata da Agostino:

per dirla in breve, come pena di quella disobbedienza fu data in cambio soltanto la disobbedienza. Non v'è altra infelicità per l'uomo che la propria disobbedienza contro se stesso in modo che voglia ciò che non può perché non volle ciò che poteva.¹⁸

Interessante è raccogliere le ipotesi degli studenti per interpretare la nozione di disobbedienza «contro se stesso» e guidarli a definirla come disobbedienza del corpo all'anima che non si manifesta solo nella sofferenza, nella malattia e nella morte, ma anche nella soggezione dell'uomo alle passioni, soggezione che ostacola – tramite le diverse forme di *libido* – la vita comune tra gli uomini:

V'è dunque la libidine di vendicarsi che si denomina ira, v'è la libidine di possedere ricchezze che è l'avarizia, v'è la libidine di spuntarla a tutti i costi che è la caparbia, c'è la libidine di vantarsi che si denomina ostentazione. Vi sono molte e svariate libidini, di cui alcune hanno un proprio nome, altre non l'hanno. Infatti non si può stabilire con esattezza come si denomina la libidine del dominare. Eppure anche le guerre civili attestano che influisce moltissimo sulle coscienze dei tiranni.¹⁹

2.4.2. La corruzione della natura umana, generata dal peccato originale, fornisce, quindi, un'interpretazione della vita dell'uomo come singolo e come collettività e chiarisce l'intero corso della storia umana, come attesta la teoria delle due città.²⁰ Tuttavia, la contrapposizione tra la natura innocente delle origini e la natura deturpata dal peccato non è l'ultima parola di Agostino, perché gli uomini, per quanto malvagi, mantengono il desiderio di pace nella relazione con se stessi e con gli altri. Le istituzioni politiche e sociali che gli uomini hanno costituito per rispondere a tale esigenza, però, non sono in continuità con lo stato di innocenza: se i progenitori non avessero peccato, non avremmo l'attuale organizzazione della convivenza umana.

¹⁶ Sant'Agostino 1988, vol. V, t. 2, Libro XIV, 26, pp. 356-357.

¹⁷ Cfr. *Genesi* 2, 16 - 3, 19.

¹⁸ Agostino 1988, vol. V, t. 2, Libro XIV, 15.2, pp. 332-333.

¹⁹ Ivi, 15.2, pp. 334-337.

²⁰ Cfr. Ivi, 28, pp. 360-363. Come anticipato, la teoria delle due città, pur presentata agli studenti, non viene riproposta nell'articolo.

Gli studenti²¹ hanno conferma di questo considerando l'esempio della famiglia. La famiglia, pur in forma differente, esisteva anche prima del peccato originale: se Adamo ed Eva non avessero peccato, avrebbero comunque costituito una società naturale e generato dei figli concepiti tramite rapporti sessuali.²² Dopo il peccato originale, però, la disobbedienza del corpo si è manifestata tramite impulsi sessuali indomabili: ed ecco che l'istituzione umana del matrimonio argina la concupiscenza umana e la orienta alla costruzione della società tramite la procreazione.

Il peccato ha stravolto anche la relazione tra l'uomo e la donna. Il racconto biblico della formazione della donna dal fianco dell'uomo, secondo Agostino, significa che nello stato di innocenza l'uomo e la donna camminavano insieme e guardavano alla stessa meta, pur con una relazione disuguale, perché l'uomo era la guida e la donna la sua compagna. Tale relazione, però, a causa del peccato si è trasformata per la donna in un rapporto di soggezione, simile alla schiavitù: tuttavia, tale ordine interno alla famiglia va mantenuto, per contrastare un disordine maggiore nella società.²³

2.4.3. Un'ulteriore conferma viene offerta agli studenti dalle considerazioni di Agostino sulla schiavitù. Se Adamo ed Eva non avessero peccato, non sarebbe esistito il dominio dell'uomo sull'uomo: infatti, nota Agostino, nel libro della *Genesi* il comando divino attribuisce all'uomo il dominio solo sugli animali. La schiavitù degli uomini è connessa al peccato, mentre sarebbe contro natura nello stato di innocenza: l'affermazione è rilevante dal punto di vista antropologico, perché esclude l'esistenza di schiavi per natura. Tuttavia, seguendo l'impostazione già rilevata – cioè: le istituzioni umane sono frutto del peccato, ma nella condizione postlapsaria creano un ordine che è un argine al peccato stesso – Agostino non propone l'abolizione della schiavitù, che è una pena conseguente a una colpa, ma invita gli schiavi a restare sottomessi e i padroni a comandare al fine di reprimere il peccato e mantenere la concordia nella famiglia.²⁴ E poiché, secondo Agostino, vi è corrispondenza tra la pace familiare e la pace civile, i padri di famiglia – famiglia che comprende anche gli schiavi – devono trarre dalla legge dello Stato le disposizioni per regolare la famiglia stessa.²⁵

Questo perché le istituzioni politiche, sorte per ordinare il mondo segnato dalla divisione tra la città terrena e la città celeste, servono per garantire la pace e:

anche la città terrena, che non vive di fede, desidera la pace terrena e stabilisce la concordia del comandare e obbedire dei cittadini, affinché vi sia un certo consenso degli interessi nei confronti dei beni pertinenti alla vita soggetta al divenire.²⁶

Proprio per salvaguardare la pace terrena – constatano gli studenti tramite la lettura del brano assegnato – i membri della città celeste che vivono nel tempo si sottomettono alle leggi dello Stato, con il limite del rispetto del culto del solo Dio:

²¹ La classe viene divisa in tre gruppi ai quali è assegnata la lettura, in aula, dei seguenti brani: 1) Sant'Agostino 1988, vol. V, t. 2, Libro XIV, 23.2, pp. 349, 351 (famiglia e procreazione); 2) Ivi, vol. V, t. 3, Libro XIX, 15, pp. 57, 59 (schiavitù); 3) Ivi, vol. V, t. 3, Libro XIX, 17, pp. 61, 63 (pace terrena). Al termine della lettura il docente conduce la lezione dialogata indicando e raccordando le tematiche via via affrontate e facendo sintetizzare il contenuto dei brani letti dagli studenti dei tre gruppi. Tutti gli studenti hanno a disposizione tutti i brani.

²² Cfr. Ivi, vol. V, t. 2, Libro XIV, 22-23, pp. 346-351.

²³ Cfr. Sant'Agostino 1989, vol. IX, t. 2, Libro XI, 37.50, pp. 620-621.

²⁴ Vd. *Lettera agli Efesini*, 6, 5-9; *Lettera ai Colossesi*, 3, 22-4, 1.

²⁵ Cfr. Sant'Agostino 1988, vol. V, t. 3, Libro XIX, 15-16, pp. 56-61.

²⁶ Ivi, 17, pp. 60-61.

questa città del cielo, mentre è esule in cammino sulla terra, accoglie cittadini da tutti i popoli e aduna una società in cammino da tutte le lingue. Difatti non prende in considerazione ciò che è diverso nei costumi, leggi e istituzioni, con cui la pace terrena si ottiene o si mantiene, non invalida e non annulla alcuna loro parte, anzi conserva e rispetta ogni contenuto che, sebbene diverso nelle varie nazioni, è diretto tuttavia al solo e medesimo fine della pace terrena se non ostacola la religione, nella quale s'insegna che si deve adorare un solo sommo e vero Dio. Dunque anche la città del cielo in questo suo esilio trae profitto dalla pace terrena, tutela e desidera, per quanto è consentito dal rispetto per il sentimento religioso, l'accordo degli umani interessi nel settore dei beni spettanti alla natura degli uomini soggetta al divenire e subordina la pace terrena a quella celeste.²⁷

2.5. Tommaso d'Aquino: un dominio legittimo

2.5.1. Anche se la dottrina agostiniana costituiva un punto di riferimento fondamentale, teologi e filosofi scolastici, vivendo in differenti contesti storici e filosofici, la discussero e la rielaborarono. È quanto gli studenti possono verificare²⁸ affrontando il pensiero di Tommaso d'Aquino, trattato in classe tramite la lettura di passi della *Summa Theologiae*. Tommaso d'Aquino non sottovaluta gli effetti della caduta dei progenitori, ma definendo la differenza tra la condizione edenica dell'essere umano e la condizione postlapsaria si distanzia da Agostino: il peccato originale non ha corrotto la natura dell'uomo, ma ha causato la perdita dei doni soprannaturali della grazia. Nello stato di innocenza l'integrità dell'essere umano «consisteva nella subordinazione della ragione a Dio, delle facoltà inferiori alla ragione, e del corpo all'anima».²⁹ Che tale subordinazione non dipendesse dalla natura umana, ma dalla grazia, è provato dal fatto che sia stata persa con il peccato, perché – come emerge dalla lettura del passo assegnato agli studenti – i doni naturali non si perdono con il peccato.

La natura umana, privata dei doni della grazia, mostra i propri limiti: tali limiti, se pensati come conseguenze del peccato originale, possono essere considerati come una pena, inflitta privandoci di ciò che ci era stato donato gratuitamente; altrimenti, se si prescinde dal peccato originale, possono essere considerati come difetti della nostra natura di creature.

Questa impostazione – che attenua la cesura tra la condizione umana prima e dopo il peccato – si riflette sulle tesi di Tommaso d'Aquino riguardanti le caratteristiche del *dominium*.

2.5.2. Nello stato di innocenza gli esseri umani – e, innanzi tutto, Adamo – avevano il dominio su tutte le altre creature, escluse quelle a immagine di Dio. Il fatto che tutti gli esseri umani siano a immagine di Dio, però, non implica né l'uguaglianza né l'assenza di *dominium* tra gli uomini nello stato di innocenza.

Ponendo come premesse l'ordine del creato e la definizione di ordine come «disposizione di cose uguali e diverse»,³⁰ Tommaso conclude che anche originariamente vi erano disuguaglianze,

²⁷ Ivi, 17, pp. 62-63.

²⁸ Anche per lo studio del pensiero di Tommaso d'Aquino gli studenti sono divisi in gruppi, cinque in questo caso; a ogni gruppo è assegnata la lettura, in classe, di uno dei brani di seguito indicati; il docente guida le lezioni dialogate come indicato nella nota 21. 1) S. Tommaso d'Aquino 1956, vol. VI, I, q. 95, a. 1, p. 256: «RISPONDO: Alcuni ritengono [...] grazia presente nell'anima» (uomo creato in grazia); 2) Ivi, vol. VI, I, q. 96, a. 4, p. 278, 280: «RISPONDO: Il termine *dominio* [...] del termine *dominio*» (dominio nello stato di innocenza); 3) S. Tommaso d'Aquino 1965, vol. XII, I-II, q. 91, a. 1, p. 42: «RISPONDO: Come abbiamo [...] essere eterna» e a. 2, p. 46: «RISPONDO: Essendo la legge [...] legge naturale» (legge eterna e legge naturale); 4) Ivi, vol. XII, I-II, q. 94, a. 2, pp. 94, 96: «Ebbene, come l'ente è la cosa [...] cose del genere» (legge naturale); 5) Ivi, vol. XII, I-II, q. 96, a. 4, pp. 134-136: «RISPONDO: Le leggi umane [...] piuttosto che agli uomini» (legge umana). Tutti i testi sono messi a disposizione di tutti gli studenti. Al docente si consiglia la lettura di: S. Tommaso d'Aquino 1956, vol. VI, I, qq. 90-102, pp. 164-333 e S. Tommaso d'Aquino 1965, vol. XII, I-II, q. 91, a. 1-4, pp. 42-54 e qq. 93-96, pp. 70-145.

²⁹ S. Tommaso d'Aquino 1956, vol. VI, I, q. 95, a. 1, pp. 256-257.

³⁰ Ivi, vol. VI, I, q. 96, a. 3, pp. 274-275.

non causate da colpe o difetti di natura, ma finalizzate a evidenziare la bellezza dell'ordine complessivo: le diversità di sesso e di età, le diversità nell'anima – per gradi diversi di santità e di scienza – e nel corpo, per diversa costituzione fisica.

Per affermare l'esistenza di un dominio dell'uomo sull'uomo nello stato di innocenza, Tommaso procede distinguendo due significati del termine *dominium*, distinzione presentata dagli studenti sulla base del brano letto. Nel primo significato "dominio" è l'opposto di servitù. Poiché nella condizione di servitù si è subordinati all'utilità altrui e si prova pena perché non si può liberamente perseguire il proprio bene, allora nello stato di innocenza non sarebbe potuta esistere questa forma di dominio. Nel secondo significato, invece, "dominio" indica il compito di governare e dirigere persone libere, orientandole al proprio bene o al bene comune e, nello stato di innocenza, questa forma di dominio sarebbe potuta esistere, perché essenziale per vivere in società. Infatti, anche se i progenitori non avessero peccato,³¹ gli uomini sarebbero vissuti in società, perché l'uomo è per natura un animale socievole, e nella vita in società è necessario chi indirizza verso il bene comune la pluralità di scopi dei singoli individui.

2.5.3. Quindi – pur mantenendo lo schema: stato di innocenza, caduta dei progenitori, condizione postlapsaria – Tommaso d'Aquino ripensa il rapporto tra peccato e natura umana e tra peccato e politica, rivelando l'influenza del pensiero aristotelico. Le istituzioni politiche non sono una realtà storica conseguente al peccato originale. Poiché l'essere umano è naturalmente sociale, anche nello stato di innocenza si sarebbero sviluppate forme di organizzazione della convivenza e si sarebbero costituite gerarchie funzionali a orientare la società verso il bene comune. Infatti:

ammesso che un uomo avesse avuto sugli altri una preminenza nel sapere o nella santità, sarebbe stato poco conveniente che non adoperasse queste sue doti in vantaggio degli altri, conforme al passo della Scrittura: "Ognuno di voi ponga al servizio degli altri il dono ricevuto".³²

L'esercizio del *dominium* nello stato di innocenza appare come un modello ideale rispetto alle forme di potere esercitate nel mondo segnato dal peccato originale. Qui è possibile che vi siano poteri non derivati da Dio, o per il modo di acquisizione – come, per esempio, nel caso di un potere affermatosi con la violenza – o per il modo in cui il potere viene esercitato. Secondo Tommaso, dinanzi a un potere che obblighi al peccato, anziché indirizzare alla virtù, come nel caso di una *lex humana* che contraddica la *lex naturalis*, non si è tenuti a obbedire, perché una legge ingiusta non obbliga in coscienza. Per comprendere occorre soffermarsi sulle "leggi" citate, compito affidato agli studenti che hanno analizzato gli altri quattro passi della *Summa*:³³ una chiarificazione importante per il successivo confronto con il giusnaturalismo moderno. Secondo Tommaso, la *lex humana*, cioè la legge posta dagli uomini, necessaria per regolare la vita civile nelle diverse epoche e nei diversi paesi, si deve fondare sulla *lex naturalis*: se così accade, la legge umana obbliga in coscienza perché è giusta. La *lex naturalis* è la porzione di *lex aeterna* di cui la creatura razionale è resa partecipe. Cioè: la *lex aeterna* è l'ordine dell'universo esistente nell'intelletto divino dall'eternità; la *lex naturalis* è l'espressione razionale delle inclinazioni della natura umana al bene: ordina ciò che è conforme alla natura umana. Quindi, l'uomo, proprio in quanto razionale, conoscendo la *lex naturalis*, distingue che cosa è bene e che cosa è male per

³¹ In questo caso («Anche se ...»), precisa Gianluca Briguglia, la forma del ragionamento è semicontrafattuale: cfr. Briguglia 2017, p. 69.

³² S. Tommaso d'Aquino 1956, vol. VI, I, q. 96, a. 4, pp. 278-281.

³³ La nozione di legge divina è presentata dal docente.

se stesso, in relazione alla propria natura: secondo Tommaso, pertanto, la legge naturale corrisponde alla legge morale.

3. Filosofia moderna: stato di innocenza e stato di natura

3.1. Ancora Adamo ed Eva

Con la fine dell'età medievale e l'inizio dell'età moderna le figure di Adamo ed Eva non solo non persero di importanza, ma furono al centro di questioni di grande rilevanza che è possibile richiamare in classe tramite gli interventi degli studenti, in quanto tematiche già trattate. Si pensi alla scoperta dell'America e all'incontro con le popolazioni indigene, che mise in discussione le precedenti spiegazioni sull'esistenza di diverse stirpi umane e pose l'interrogativo sulla discendenza da Adamo degli abitanti del Nuovo Continente. Si consideri la Riforma protestante che, ripensando la dottrina della giustificazione, non poteva non riflettere sulle conseguenze del peccato originale, tema che ritorna costantemente nel corso della filosofia moderna.³⁴ Si ricordi, infine, la rottura dell'unità religiosa nel mondo cristiano, che contribuì allo scoppio delle guerre di religione in Europa e pose il problema della legittimazione degli ordinamenti politici, non più possibile in rapporto a un'unica autorità e a un unico credo religioso. Nelle opere di seguito considerate – il *Leviatano* di Thomas Hobbes, il *Patriarca* di Robert Filmer e i *Trattati sul governo* di John Locke – questione centrale è proprio il fondamento della legittimità del potere sovrano, questione che riflette le vicende politiche del Seicento inglese. Affrontando questa sezione dell'unità di apprendimento, è opportuno attivare gli studenti nel confronto tra le diverse posizioni dei filosofi considerati.

3.2. Il *Leviatano*: il Regno di Dio

3.2.1. Il pensiero politico di Thomas Hobbes viene introdotto dopo una sintetica presentazione delle linee essenziali del giusnaturalismo moderno. Il titolo completo dell'opera considerata, *Leviatano, ossia La materia, la forma e il potere di uno Stato ecclesiastico e civile*, suggerisce l'attenzione dell'autore al rapporto tra politica e religione, ma non lascia supporre gli ampi riferimenti e commenti alle Sacre Scritture presenti, in particolare, nella terza parte dell'opera. All'inizio di questa parte Hobbes ricorda il percorso svolto³⁵ ed esplicita il tema che tratterà:

FINORA ho fatto derivare i diritti del potere sovrano e il dovere dei sudditi soltanto dai principi di natura [...], vale a dire dalla natura umana, che conosciamo attraverso l'esperienza e dalle definizioni (delle parole essenziali per ogni ragionamento di carattere politico) universalmente accettate. Ma in ciò che sto per trattare, cioè la natura e i diritti di uno STATO CRISTIANO, che dipendono in larga parte dalle rivelazioni sovranaturali della volontà di Dio, il fondamento del mio discorso deve essere non solo la parola naturale di Dio, ma anche quella profetica.³⁶

Nella terza parte del *Leviatano* Hobbes intende sostenere che al sovrano civile spetta anche il potere religioso e porta le Sacre Scritture a sostegno della propria tesi, dando così una fondazione teologica al potere sovrano. Per gli studenti non è difficile cogliere che la chiave di lettura

³⁴ Si consiglia: Giuseppe Riconda, Marco Ravera, Claudio Ciancio, Gianluca Cuozzo, *Il peccato originale nel pensiero moderno*, Morcelliana, Brescia, 2009.

³⁵ Come si è anticipato nel paragrafo 3.1, i temi del *Leviatano* e dei *Trattati sul governo* presentati in questo articolo sono stati affrontati nel lavoro in classe integrandoli nella complessiva presentazione del pensiero politico di Thomas Hobbes e di John Locke, effettuata ricorrendo ai brani riportati nel libro di testo in adozione: Fabio Cioffi, Giorgio Luppi, Amedeo Vigorelli, Emilio Zanette, Anna Bianchi, Stefano O'Brien, *Il discorso filosofico*, Bruno Mondadori, Milano 2012, vol. 2a.

³⁶ Hobbes 2001, p. 601 (XXXII, 1).

adottata nell'interpretazione hobbesiana dei testi biblici è politica. Un primo esempio si può trarre dalla narrazione della reazione di Dio dinanzi alla disobbedienza di Adamo ed Eva al comando di non mangiare il frutto dell'albero della conoscenza del bene e del male, interpretata come argomento a sostegno del carattere assoluto della sovranità.

Dopo che entrambi lo ebbero mangiato, assunsero su di loro il compito di Dio: giudicare del bene e del male [...]. Al che Dio dice hai mangiato ecc., come se dicesse: tu che mi devi obbedienza ti arroghi di giudicare i miei comandamenti? Il che chiaramente (anche se allegoricamente) significa che i comandi di coloro che hanno il diritto di comandare non devono essere censurati e neppure messi in discussione dai sudditi.³⁷

E poiché – secondo Hobbes – appartiene al potere sovrano il compito di definire il bene e il male e, conseguentemente, di emanare le leggi, la disobbedienza di Adamo ed Eva si configura come un atto di insubordinazione così grave da meritare come punizione la mortalità degli uomini, costante minaccia per l'autoconservazione.

A partire dalla creazione, Dio non solo ha regnato naturalmente su tutti gli uomini con la sua potenza, ma ha anche avuto dei sudditi peculiari, che ha comandato con la voce, come un uomo parla ad un altro. In questa maniera ha regnato su Adamo e gli ha comandato di astenersi dall'albero della conoscenza del bene e del male e, quando egli non gli ha ubbidito, assaggiandone il frutto, si è assunto la prerogativa divina di giudicare del bene e del male e non per comando del suo creatore, ma di sua propria iniziativa, è stato punito con la privazione della condizione di vita eterna, nella quale inizialmente Dio lo aveva creato.³⁸

Ora, se si ammette che «Hobbes assume tutta la vicenda del peccato e della condanna come un "fatto" da interpretare», sia pure allegoricamente, e non come una finzione letteraria, e «se si assume il testo biblico (la "parola profetica" di Dio) come complemento della "parola naturale" (cioè il mero dato razionale), ne deriva che l'uomo allo "stato di natura", anziché essere "primo", è "secondo", discendente di colui che ha spezzato la società politica originaria con Dio».³⁹ Lo stato di natura, che dal punto di vista dell'antropologia filosofica viene posto come condizione iniziale della vicenda umana, alla luce del racconto biblico è preceduto da un antefatto che lo spiega: la disobbedienza di Adamo ed Eva ha collocato gli uomini nel regno naturale nel quale Dio, non essendo vincolato da patti, può affliggere gli uomini in virtù del proprio potere irresistibile, in quanto si è in «una condizione eslege nella quale vige soltanto il diritto del più forte».⁴⁰

3.2.2. La finalità politica dell'interpretazione hobbesiana delle Sacre Scritture emerge anche dalla seconda questione che si ritiene di affrontare con gli studenti, per sviluppare un confronto con i pensatori precedentemente trattati: il problema del possibile contrasto tra la legge civile e la legge divina, problema che Hobbes supera conciliando le due leggi, in quanto l'obbedienza a Dio non è incompatibile con quella al sovrano civile. Infatti, secondo Hobbes, «Tutto ciò che è NECESSARIO *alla salvezza* è contenuto in due virtù: *la fede in Cristo e l'obbedienza alle leggi*»⁴¹ e, in questo caso, l'obbedienza alle leggi coincide con il rispetto dei comandamenti, il pentimento

³⁷ Ivi, p. 339 (XX, 17): i riferimenti ad Adamo ed Eva non si trovano solo nella *Parte Terza* dell'opera.

³⁸ Ivi, pp. 659, 661 (XXXV, 3).

³⁹ Paganini 2009, p. 334.

⁴⁰ Ivi, p. 335.

⁴¹ Hobbes 2001, p. 949 (XLIII, 3).

per le trasgressioni, l'amore per Dio e per il prossimo.⁴² Tali condizioni di salvezza si conciliano con le leggi civili, dato che «La legge civile costituisce la realizzazione e l'attuazione della legge di natura, che è la legge dettata dalla ragione ed è anche la legge divina».⁴³

Dopo aver così mostrato che cosa è necessario per la salvezza, non è difficile riconciliare la nostra obbedienza a Dio con la nostra obbedienza al sovrano civile [...]. Se è un cristiano, permette di credere in questo articolo, che *Gesù è il Cristo*, e in tutti gli articoli che vi sono contenuti o che sono deducibili da esso per evidente conseguenza, e ciò è tutta la fede necessaria per la salvezza. E, poiché egli è il sovrano, richiede l'obbedienza a tutto ciò che gli è proprio, cioè a tutte le leggi civili, nelle quali sono contenute anche tutte le leggi di natura, cioè tutte le leggi di Dio; infatti, oltre alle leggi di natura e alle leggi della Chiesa, che sono parte della legge civile (perché la Chiesa che può fare le leggi è lo stato), non ci sono altre leggi divine.⁴⁴

3.3. Il Patriarca: Adamo come re

3.3.1. L'opera di Robert Filmer (1588-1653), *Patriarca, ovvero il potere naturale del re*, venne pubblicata postuma, nel 1680, per volontà dei *Tories*, impegnati a difendere l'assolutismo monarchico per diritto divino contro le tesi sostenute dai *Whigs*. L'opera, composta nella prima metà del secolo (1635-1646) per fondare la legittimità del potere dei re attraverso la discendenza da Adamo, attaccava le tesi dei Gesuiti che negavano il conferimento del potere politico da parte di Dio a un solo uomo e attribuivano la decisione di istituire un governo al consenso del popolo, in virtù della sua libertà naturale, come gli studenti possono desumere dal breve passo di seguito citato.

Nel *Patriarca* Filmer respinge i principi della libertà naturale e dell'uguaglianza degli uomini. Secondo Filmer, nessuno nasce libero: i figli di Adamo, come tutti i figli, non erano liberi, ma assoggettati al proprio padre, poiché le famiglie avevano «i padri per governanti».⁴⁵ Al riconoscimento del potere paterno di Adamo, conseguenza della naturale asimmetria tra il padre e i figli, segue un secondo passo compiuto da Filmer: la sovrapposizione al potere paterno del potere regio, conferito ad Adamo per disposizione divina e trasmesso per via ereditaria da Adamo – e, dopo il diluvio, da Noè – ai patriarchi, dai quali discendono a loro volta i re successivi.

E dal momento che questa soggezione dei figli ai loro padri è l'origine di ogni autorità regale, per disposizione di Dio stesso, ne consegue che il potere civile è d'istituzione divina non soltanto in generale, ma anche nella sua attribuzione specifica ai genitori più anziani, il che esclude del tutto la nuova distinzione di moda, che assegna a Dio soltanto il potere universale e assoluto, lasciando alla scelta del popolo il potere relativo, cioè quello che si riferisce alla speciale forma di governo. Quella signoria che Adamo ebbe per comando sul mondo intero e che i patriarchi possedettero per diritto trasmesso da lui, fu ampia ed estesa come il dominio più assoluto di ogni monarca esistito dalla creazione in poi.⁴⁶

3.3.2. Derivata dal potere patriarcale di Adamo, fondata sul potere naturale del padre sui figli, la sovranità regia non dipende né dall'uso della forza né dal consenso popolare ed è al di sopra delle leggi. Ai re si deve quindi obbedienza: come a Dio e al padre. È contro natura che il popolo si ribelli, pretenda di governare o di eleggere i governanti.

⁴² Cfr. Ivi, p. 951 (XLIII, 4).

⁴³ Santi 2001, p. XXVI.

⁴⁴ Hobbes 2001, p. 973 (XLIII, 22).

⁴⁵ Filmer 1968, p. 456.

⁴⁶ Ivi, p. 455.

Ponendo a confronto i richiami di Filmer ad Adamo con la riflessione di Agostino e Tommaso, agli studenti appare evidente che il discorso di Filmer non è impostato in modo controfattuale. Filmer si riferisce ad Adamo in prospettiva storica, solo per risalire al primo uomo.

Adamo è importante perché è il primo uomo ed è dunque il primo soggetto pensabile come dotato di giurisdizione. Ma la concezione filmeriana è del tutto disinteressata al passaggio tra il prima e il dopo del peccato. Al contrario egli [Filmer] vuole risalire il più indietro possibile per proiettare in un passato legittimante l'esercizio del potere. Bisogna risalire al primo uomo – che è un uomo come noi – perché questo rappresenta il momento di più antica attribuzione del potere.⁴⁷

Sulla base di quanto appreso, gli studenti possono essere guidati a riconoscere che sottolineare la frattura tra lo stato di innocenza e la condizione postlapsaria nel *Patriarca* non avrebbe avuto senso: avrebbe indebolito la legittimazione del potere monarchico per diritto divino che passa attraverso la successione lineare delle generazioni fino a giungere ad Adamo.

3.4. I Trattati sul governo: Adamo non fu re

3.4.1. Avendo già trattato la storia del Seicento inglese, gli studenti sanno che John Locke compose i *Trattati sul governo* in accordo con i *Whigs*, per contrastare le tesi dei *Tories* e sostenere la visione politica del nascente liberalismo inglese. È opportuno ricordare loro che i *Trattati* – pubblicati nel 1690 – vennero considerati la legittimazione teorica della Gloriosa Rivoluzione del 1688, anche se in realtà Locke li scrisse tra il 1680 e il 1683.

Il *Primo trattato* è dedicato alla critica del *Patriarca* di Robert Filmer, stante l'uso politico di quest'opera da parte dei *Tories*. Locke conduce un'analisi puntuale delle affermazioni del *Patriarca*, ponendo lo scritto a confronto con altre opere di Filmer, per mostrare come la tesi della sovranità di Adamo non abbia conferme né razionali né scritturali. Secondo Locke, Adamo non ricevette – né per diritto naturale di paternità né per disposizione divina – il potere sugli altri esseri umani, e quindi neanche su Eva e sui figli, e non ricevette il dominio privato sulle creature inferiori. L'errore di Filmer consiste nell'identificare l'autorità paterna con il dominio politico: Locke imposta la propria confutazione ponendo l'alternativa che gli studenti possono individuare nel seguente passo e sviluppare ragionando con la guida del docente:

una delle due: il potere paterno o conferisce o non conferisce "autorità regia" a chi lo possiede: se non la conferisce, allora né Adamo, né alcun altro può a questo titolo essere sovrano, e quindi la politica del nostro autore è bell'e liquidata; se la conferisce, allora chi ha "potere paterno" ha "autorità regia", e quindi, in base al governo patriarcale del nostro autore, ci saranno tanti re quanti sono i padri.⁴⁸

Viceversa, se il re fosse un padre, verrebbe meno l'autorità paterna nella famiglia. Quindi, afferma Locke, il diritto del padre e, più in generale, dei genitori a essere rispettati dai figli è diverso dal diritto del sovrano all'obbedienza.

Non solo. L'opera di Filmer non risponde alla domanda fondamentale: chi è il legittimo erede di Adamo? Cioè: chi ha diritto a governare? Infatti, sostiene Locke, la tesi del *Patriarca* sarebbe sostenibile se Filmer fosse in grado di provare che, alla sua morte, Adamo trasmise la sovranità ai propri discendenti e che i re al potere sono i legittimi eredi di tale sovranità; mentre il *Patriarca* non indica come riconoscere chi è il legittimo erede del potere di Adamo. Ora – sostiene Locke

⁴⁷ Briguglia 2017, p. 121.

⁴⁸ Locke 1968, p. 143.

– se esiste un erede di Adamo ed è uno solo, secondo la linea di successione, allora tutti i re esistenti, salvo uno, non detengono legittimamente il potere. Se invece non vi fu un solo erede, tutti furono eredi e, quindi, oggi tutti avrebbero il potere regale. In sintesi, i criteri di legittimazione della sovranità proposti nel *Patriarca* e riproposti dai *Tories* sono insostenibili.

3.4.2. Nel *Secondo trattato* Locke presenta la concezione liberale dello Stato. Con la critica all'opera di Filmer ha liberato la figura di Adamo dal potere politico e ha preparato la descrizione degli esseri umani allo stato di natura. Anche nella riflessione politica di Locke – come nell'opera di Filmer – non ha rilevanza la cesura generata dal peccato originale: interessa descrivere la condizione dell'uomo prima del sorgere del potere politico, come confermano anche i limitati richiami alla figura di Adamo presenti nel *Secondo trattato*. Lo stato di natura, condizione cui Locke attribuisce un'effettiva realtà,⁴⁹ non è lo stato di innocenza dell'Eden; descrivendolo, però, Locke compie un'operazione filosofica analoga all'interrogazione controfattuale della realtà presente nel pensiero agostiniano e medioevale: riflettere su come avrebbero vissuto gli uomini se non avessero abbandonato lo stato di natura, gli permette di trattare dell'organizzazione politica presente. Scrive, infatti, Locke:

Per comprendere rettamente cosa sia il potere politico e derivarlo dalla sua origine, occorre considerare quale sia lo stato in cui tutti gli uomini si trovano naturalmente, vale a dire uno stato di perfetta libertà di regolare le proprie azioni e di disporre dei propri beni e persone come meglio credono, entro i limiti della legge di natura, senza chiedere permesso o dipendere dalla volontà di un altro. Nulla invero è più evidente del fatto che creature della stessa specie e grado, destinate senza discriminazione al godimento dei benefici della natura e all'uso delle stesse facoltà, debbano essere anche uguali fra di loro, senza subordinazione o soggezione.⁵⁰

La legge di natura, che prescrive il rispetto dei diritti nella condizione originaria di libertà e uguaglianza, coincide con la ragione e, secondo Locke, la «legge di ragione» è la legge che Dio ha dato ad Adamo e alla sua discendenza:

Adamo fu creato uomo perfetto, con il corpo e la mente nel pieno possesso della loro forza e ragione, e perciò fu capace fin dal primo istante della sua esistenza di provvedere alla sua propria sussistenza e conservazione e di governare le sue azioni secondo i dettami di quella legge di ragione che Dio aveva impresso in lui.⁵¹

Lo studio del pensiero politico di Locke viene completata trattando con particolare attenzione il passaggio dallo stato di natura allo stato civile, la forma dello stato liberale, il potere legislativo come potere supremo che deve emanare leggi finalizzate al «bene del popolo»⁵² e introducendo anche la posizione di Locke sul rapporto tra autorità civile e autorità religiosa, al fine di condurre a termine l'attività di confronto tra le tesi sostenute dai diversi autori.

4. Un percorso per interrogarsi oggi

L'unità di apprendimento si conclude con una lezione dialogata di sintesi. La lezione – condotta tramite domande – riprende la questione del rapporto tra la concezione della natura

⁴⁹ Cfr. Locke 1998, pp. 78-81.

⁵⁰ Ivi, pp. 64-65.

⁵¹ Ivi, p. 133

⁵² Ivi, p. 257.

umana e gli ordinamenti politici adatti al governo degli uomini, messo a fuoco già con la riflessione su *Il Signore delle mosche* di William Golding, e si sviluppa precisando gli elementi di rottura e continuità tra filosofi ed epoche sia su tale questione sia sugli altri nuclei teorici affrontati: il senso dei rimandi alle figure di Adamo ed Eva, la rilevanza attribuita al peccato dei progenitori, il passaggio nella riflessione politica da stato di innocenza a stato di natura, il rapporto tra legge di natura e leggi umane e tra leggi civili e legge divina, la legittimità e le caratteristiche del potere sovrano. È opportuno che il docente stimoli gli studenti non solo a rispondere, ma anche a formulare domande e a esprimere un proprio giudizio, per approfondire la comprensione dei temi trattati. Questa riflessione, condotta collettivamente, costituisce la base per proporre agli studenti l'attività conclusiva del percorso – la composizione di un saggio breve⁵³ – utile per la rielaborazione personale da parte degli alunni e per la valutazione degli apprendimenti e del lavoro svolto da parte del docente. Dopo la revisione degli elaborati, è opportuno riprendere e discutere con la classe le riflessioni emerse negli scritti, sia per valorizzare gli spunti di particolare interesse e originalità, sia per consentire eventualmente a singoli studenti di chiarire il proprio scritto, che non sa «aiutarsi da solo»,⁵⁴ e di rafforzare così le competenze filosofiche.

Riferimenti bibliografici

- Sant'Agostino 1988: Sant'Agostino, *La Città di Dio*, in: *Opere di sant'Agostino*, Città Nuova, Roma 1988, vol. V.
- Sant'Agostino 1989: Sant'Agostino, *La Genesi alla lettera*, in: *Opere di sant'Agostino*, Città Nuova, Roma 1989, vol. IX.
- Filmer 1968: Robert Filmer, *Patriarca, ovvero il potere naturale del re*, in: John Locke, *Due Trattati sul governo col Patriarca di Robert Filmer*, UTET, Torino 1968.
- Hobbes 2001: Thomas Hobbes, *Leviatano*, a cura di Raffaella Santi, Bompiani-R.C.S. Libri, Milano 2001.
- Golding 1966: William Golding, *Il Signore delle mosche*, Mondadori, Milano 1966.
- Locke 1968: John Locke, *Due Trattati sul governo col Patriarca di Robert Filmer*, UTET, Torino 1968.
- Locke 1998: John Locke, *Il Secondo Trattato sul governo*, Rizzoli, Milano 1998.
- S. Tommaso d'Aquino 1956: S. Tommaso d'Aquino, *La Somma teologica*, Salani, Firenze 1956, vol. VI.

⁵³ Si suggerisce di assegnare agli studenti la seguente attività da svolgere individualmente per iscritto in classe: "Svolgi la traccia nella forma del saggio filosofico. La traccia è proposta tramite due brevi citazioni. Se inquadri le citazioni nel pensiero degli autori, procedi con riferimenti sintetici. Prendi spunto dalle citazioni per proporre una tua riflessione, anche attualizzando il tema. La tematica, indicata con un interrogativo, non è il titolo: scegli tu il titolo del saggio. Precisa tu la questione / le questioni che intendi affrontare; proponi la tesi / le tesi che intendi sostenere e argomenta. Tematica: Quale forma di Stato è la più adatta agli uomini?"

- «*La moltitudine unificatasi così in una sola persona si chiama Stato, in latino Civitas. Questa è l'origine del grande Leviatano, o meglio, per parlare con più riverenza, di quel dio mortale al quale noi dobbiamo, al di sotto del Dio immortale, la nostra pace e la nostra difesa. Infatti con l'autorità concessa a lui da ogni singolo individuo nello Stato egli possiede tanto potere e tanta forza, che gli sono stati conferiti, che col terrore così ispirato è in condizione di ridurre tutte le volontà di essi alla pace in patria e al reciproco aiuto contro i loro nemici esterni*» (Thomas Hobbes, *Leviatano*, 1651).

- «*Né un potere assoluto e arbitrario né un governo senza leggi fisiche stabilite possono essere compatibili con i figli della società e del governo, perché gli uomini non rinuncerebbero alla libertà dello stato di natura, né si sottometterebbero al governo, se non per conservare la loro vita, la loro libertà e le loro fortune e assicurarsi la pace tranquillità con norme dichiarate che regolano il diritto e la proprietà. [...] E perciò di qualsiasi forma di Stato si tratti, il potere deve governare per mezzo di legge dichiarate riconosciute e non per mezzo di prescrizioni estemporanee*» (John Locke, *Secondo trattato sul governo civile*, 1690)".

Per la valutazione degli elaborati scritti si propone di verificare l'acquisizione delle seguenti competenze: comprensione filosofica dei problemi posti; controllo dello sviluppo argomentativo e del rigore logico; uso corretto del lessico filosofico; capacità di contestualizzare e di attualizzare le questioni proposte.

⁵⁴ *Fedro*, 275e.

- S. Tommaso d’Aquino 1965: S. Tommaso d’Aquino, *La Somma teologica*, Salani, Firenze 1965, vol. XII.
- Bianchi 2011: Anna Bianchi, *Come parlare di Dio? Modelli biblici nei Pensieri di Pascal*, in «Comunicazione filosofica», 2011, n. 27, pp. 51-56, <https://www.sfi.it/259/comunicazione-filosofica.html> (consultato il 15 aprile 2022).
- Bianchi 2020: Anna Bianchi, *Giobbe: letture filosofiche. Proposta di un’unità di apprendimento*, in «Comunicazione filosofica», 2020, n. 45, pp. 102-115, <https://www.sfi.it/259/comunicazione-filosofica.html> (consultato il 15 aprile 2022).
- Briguglia 2017: Gianluca Briguglia, *Stato di innocenza. Adamo, Eva e la filosofia politica medievale*, Carocci, Roma 2017.
- Frye 1986: Nothorp Frye, *Il grande codice. La Bibbia e la letteratura*, Einaudi, Torino 1986.
- García López 2004: Félix García López, *Il Pentateuco*, Paideia, Brescia 2004.
- Paganini 2009: Gianni Paganini, *Thomas Hobbes (1588-1679)*, in: Giuseppe Riconda, Marco Ravera, Claudio Ciancio, Gianluca Cuozzo, *Il peccato originale nel pensiero moderno*, Morcelliana, Brescia, 2009.
- Santi 2001: Raffaella Santi, *Introduzione*, in: Thomas Hobbes, *Leviatano*, a cura di Raffaella Santi, Bompiani-R.C.S. Libri, Milano 2001, pp. VII-XL.
- Schökel et alii 1994: Luis Alonso Schökel et alii, *La Bibbia nel suo contesto*, Paideia, Brescia 1994.
- Stefani 2004: Piero Stefani, *La Bibbia*, il Mulino, Bologna 2004.

**SPERIMENTARE LA RIFLESSIVITÀ CRITICA:
QUESTIONI E METODOLOGIE NELLA FILOSOFIA E DALLA FILOSOFIA**

Agnese Bongioanni, Arianna Marci, Alessandra Modugno

Abstract

This paper, authored by Modugno and her research interns, aims at exploring the connection between philosophical experience and learning practices, starting from the context determined by the pandemic and its consequences. In the first part, Modugno argues that the pandemic has not modified the anthropological end epistemological paradigm but, rather, it has highlighted the issues inherent European culture and society. Marci reasons how group discussions foster a productive exchange among students, their active involvement and critical reflexivity. At last, Bongioanni introduces metacognition as a tool particularly apt to develop an attitude to questioning and reflection.

Keywords: critical reflexivity, involvement, experience, metacognition, relationship.

Pensare criticamente: che cosa significa e come si apprende

Alessandra Modugno

1. Cornice teoretica e situazione storica

Da ormai due anni stiamo riflettendo a vario livello e in diversi ambiti sull'impatto causato dalla pandemia provocata dalla diffusione del virus Covid-19, nonché sulle conseguenze determinate dalle scelte operate per contenere il contagio e sui cambiamenti antropologici eventualmente intervenuti. Probabilmente tale riflessione è destinata a protrarsi nel tempo e a curvare in modalità diverse man mano che si amplia la distanza temporale ed emotiva dai fatti di cui siamo stati protagonisti. Sembra infatti che il momento presente sia connotato non solo, come ogni tratto temporale, dalla "transitorietà" ma in particolare dalla "transizione" – non si può ripristinare ciò che c'era *prima* della pandemia, ma nello stesso tempo le disposizioni emergenziali vanno superate definendo un paradigma *dopo* la pandemia – il che esige una scelta di orientamento, sia del pensiero di cui nutrire l'intelligenza e il cuore sia, contestualmente e conseguentemente, delle azioni da porre in atto. Ciò fa riemergere – se mai fosse stata sommersa – l'esigenza profonda e allo stesso tempo impellente di pensare criticamente, forse tanto più perché in questi anni di sofferenza e lacerazioni di vario tipo non è mancato il conflitto di idee, ossia lo scontro tra posizioni di pensiero, non solo in merito alle strategie d'azione, ma anche a questioni più teoretiche, ad esempio che cosa sia la scienza e quale sia il suo ruolo nella valutazione delle scelte politiche, come l'esercizio dell'autorità vada compaginato con il rispetto della libertà dei singoli o più radicalmente quale sia il senso del dolore, della morte, della vita. D'altra parte, ciò che è accaduto ha pure mostrato con evidenza quanto pensare criticamente sia, in situazione, difficile e complesso, perché ne va non tanto del puro esercizio della ragione, quanto dei criteri assunti per riflettere e questi non sono di per sé né scontati né condivisi.

Proprio per questo, mi sembra importante lasciarsi sollecitare dalla fatica del pensare, dalla complessità dei fattori che porta in sé e tornare a esplorarne i nodi teoretici, sia sul piano ontologico sia su quello della comunicazione didattica. Quest'ultima, infatti, è a mio avviso un'occasione particolarmente valida per porre in questione la prima: per progettare un percorso didattico il cui obiettivo è far apprendere a pensare criticamente è preventivamente necessario chiarire a sé stessi che cosa ciò significhi.¹ D'altra parte, quando l'essere umano è messo alla prova dalla vita, sia singolarmente sia collettivamente, non solo fa appello a quanto è più proprio dell'umanità che lo connota e si impegna ad attingerne le risorse più valide, ma sente insieme l'esigenza di rifocalizzare il senso profondo di sé stesso e della realtà: in una parola di "tornare all'essenziale" per far leva su di esso, per radicarvisi.

Infine, mi sembra opportuno segnalare quanto è emerso da un'osservazione generale degli studenti universitari nei primi mesi di quest'anno accademico, che non credo sia distante da quella dei ragazzi della scuola secondaria di II grado, più vicini a loro per età. A fronte di una parte di loro che ha continuato a considerare la didattica *online* come una modalità più "confortevole" di seguire le lezioni e quindi, ove possibile, ha fruito di tale opportunità, la netta maggioranza è tornata in aula, mossa dal desiderio di relazione, ossia di uscire da sé e incontrare l'altro, percependo in tale incontro una significatività e un valore tanto più importanti perché da quasi due anni essi sono stati sottratti all'esperienza quotidiana, in cui prima della pandemia erano presenti come ovvietà scontate. Accanto a tale desiderio, è visibile nei giovani anche una maggiore fragilità, il timore di rimettersi in gioco nei contesti relazionali, in particolare quelli in qualche modo sfidanti come l'apprendimento, di non riuscire a ottenere risultati soddisfacenti e insieme l'attesa e la speranza di ritrovare stima di sé, segnali di quanto la pandemia e la gestione socio-politica attuata per contenerne gli effetti abbiano compromesso o perlomeno posto in discussione l'immagine di sé, soprattutto nelle persone per cui questi anni hanno coinciso con un passaggio di vita importante e delicato.

Tra le numerose interpellanze che queste rapide considerazioni possono accendere, vorrei soffermarmi in questa sede su quelle da cui mi sento personalmente più sollecitata. Gli eventi dell'ultimo biennio hanno modificato il paradigma antropologico ed epistemologico o piuttosto li hanno posti al vaglio radicalmente? Hanno aperto le problematiche profonde che stiamo attraversando oppure hanno reso evidente ciò che già prima era in questione ma verso cui la nostra attenzione non era stata finora disponibile a soffermarsi? Che cosa ha da dire o come può rispondere la filosofia a tutto ciò, attingendo intanto al proprio patrimonio principale, ossia alla riflessività critica quale suo costitutivo essenziale? Accanto a tali domande, la cui curvatura è anche meta-teoretica – infatti non intercettano solamente dei temi filosofici ma insieme la modalità o il criterio con cui un tema di ordine filosofico può essere problematizzato ed esplorato argomentativamente – in quanto docente universitaria, ritengo sia sempre più dirimente formulare un altro interrogativo, sottotraccia ma a mio avviso di rilevanza notevole. Penso alla questione inerente alla domanda/offerta di formazione: nella cosiddetta "società della conoscenza"² quale concezione abbiamo noi docenti della formazione, scolastica o universitaria che sia, e quale ne hanno gli studenti, quali scopi e, in rapporto a essi, quali modalità di attuazione riteniamo collimino con essa?

2. Riflessività critica ed esperienza filosofica

Le questioni che ho posto non sono disancorate l'una dall'altra. Al contrario, farsi carico riflessivamente del momento presente non solo pone in gioco l'esperienza e l'assunzione filosofica che dell'esperienza è possibile, ma impone anche di chiedersi se, perché e come a questo

¹ Cfr. Modugno 2014, pp. 17-24.

² Cfr. MIUR 2017.

stile di relazione con la realtà si possano “introdurre”³ altri, in particolare i giovani. In breve, tale domanda potrebbe così formularsi: è possibile veicolare una “tradizione” di pensiero, di valori umani, a partire dalla convinzione che vi siano buone ragioni per farlo, e quali possono ritenersi le modalità più efficaci di attuare tale progetto?

La tesi che vorrei proporre è che la pandemia e le sue molteplici conseguenze non hanno determinato dei problemi – perlomeno non nell’ordine più profondo, sostanziale, antropologico – piuttosto li hanno evidenziati radicalmente, mostrando l’improrogabile urgenza di farsene carico. Ciò che intendo dire è che gli eventi degli ultimi due anni ci hanno mostrato quanto sia fragile e problematica la concezione dell’essere umano di cui è espressione il *mainstream* dominante e che essa va posta in discussione. Ma prima ancora vanno posti al vaglio i criteri con cui elaboriamo le nostre convinzioni e prendiamo le nostre decisioni, perché è qui che ne va delle vite delle persone, sia nei micro che nei macro contesti relazionali e sociali. Per tal motivo, ritengo che vada ritrovata o risignificata la tradizione culturale che ha fatto germogliare i frutti più significativi della cultura europea, non certo in una logica di presa di distanza da altri contributi culturali, ma in chiave di offerta e servizio da parte dell’Europa del patrimonio di cui è portatrice da millenni. Al cuore di tale ricchezza e fecondità ci sono una precisa concezione dell’essere umano e del pensare, che vanno riaffermati, anche facendo memoria delle deviazioni o riduzioni di cui la stessa cultura europea è stata o è attualmente artefice, per correggerle e ritrovare la strada maestra del suo percorso storico.

Non è questa la sede in cui si possano esplorare tutte le istanze presenti in tale esigenza:⁴ qui mi limito a focalizzare l’attenzione sulla capacità di pensare criticamente, come una delle connotazioni proprie dell’essere umano a cui la tradizione filosofica europea ha specificamente contribuito. L’esercizio riflessivo getta peraltro luce sull’identità umana, in quanto ne riverbera vari elementi costitutivi: la relazionalità, l’apertura all’essere, la finitezza, la libertà, il dinamismo dell’azione. Roberta De Monticelli e Rossella Fabbrichesi individuano il *proprium* filosofico nel “rispondere alla realtà”, dato dall’attivazione di domande, dalla sensibilità al valore e dall’impegno di verifica e veridizione che coinvolge l’intera persona e perciò incide significativamente sulla realtà,⁵ generandola e orientandola umanamente. Ma il domandare nasce da una relazione – la realtà, con cui sono in rapporto, e, in essa, me stesso e gli altri mi interpellano – e genera relazioni: rivela che gli esseri sono strutturati in una rete relazionale,⁶ supporta e genera dialogo.⁷ D’altra parte, constatiamo la fatica di comunicare, lo stallo delle incomprensioni e la chiusura nel silenzio ostile tra le persone, la frustrazione del non riuscire talvolta a cogliere la verità delle cose o il significato degli eventi: questo perché l’essere umano è segnato da limiti, la finitezza è parte del suo profilo ontologico.⁸ La riflessività critica è perciò alimentata, talvolta dolorosamente, dall’“irrequietezza spirituale”⁹ e dall’impossibilità di risolvere definitivamente le questioni, dal continuo riproporsi del domandare¹⁰ e dalla fatica cognitiva ed emotiva che questo comporta. Ciò attiva l’iniziativa, la risposta dell’essere umano, fattore distintivo della sua libertà: nessuno può sostituirsi ad altri nelle decisioni, che, anche se di un gruppo o di un popolo, restano decisioni personali, in cui ciascuno è in gioco come singolo e unico. Ed è nel dinamismo delle scelte e delle azioni che ogni essere umano diventa sé stesso e dona il proprio contributo, più o meno costruttivo, al disegno della storia.

³ Cfr. Giussani 2005.

⁴ Mi permetto di rinviare a un testo in cui si cerca proprio di farsi carico più organicamente di tali istanze: Modugno, Premoli 2022.

⁵ Cfr. De Monticelli 2018, p. 171 e Fabbrichesi 2017, p. 21.

⁶ Cfr. Sciacca 1973, pp. 61-62.

⁷ Cfr. Buber 2019, pp. 111-119; cfr. inoltre Donati, Maspero 2020.

⁸ Cfr. Sciacca 1972, p. 23.

⁹ Cfr. Raschini 2000, pp. 26-28.

¹⁰ Cfr. Fabbrichesi 2017, pp. 33-36.

Allora il punto è: come si attua tale lasciarsi interpellare dalla realtà, renderne ragione, non sottrarsi all'esigenza di cercare, esprimere e giustificare la verità, pur nella consapevolezza della percezione sempre parziale che è umanamente disponibile,¹¹ e in ultima istanza fare la verità, ossia agire in coerenza con ciò che si è visto, rispondendo alla tensione al bene¹² autentico? Innanzitutto, direi, alimentando il desiderio di verità e la fiducia nel fatto che sia l'intelligenza umana sia la realtà sono impregnate di verità, cioè di senso e valore.¹³ Per questo è decisivo riconoscere e valorizzare il criterio con cui il pensiero umano opera, ossia i principi costitutivi che lo strutturano in sé stesso e oltre sé stesso, garantendogli la possibilità di cogliere veri parziali ma autentici.¹⁴ Se la riflessione critica non tocca anche e ultimamente la questione dei criteri in forza dei quali opera il pensiero, il cuore della questione critica resta disatteso: questo è un punto su cui la cultura europea ha allentato se non sciolto il legame con la tradizione classica, che invece aveva ben chiara la differenza tra una "regola di derivazione" – ossia un criterio introdotto *ad hoc*, pertanto contingente – e un "principio" – cioè qualcosa di connaturato all'essere. Per tal motivo Sciacca ricordava che il problema critico è in primo luogo «problema del principio di veridicità della ragione»¹⁵ e la riflessività critica se è davvero tale segue un movimento che riconduce sempre al principio e da esso attinge l'energia per dispiegarsi.

Se adeguatamente intesa e veritativamente corroborata, la riflessione filosofica possiede strumenti specifici se non esclusivi per accompagnare il pensiero umano a "guardare dentro" la realtà – l'opera dell'intelligenza è appunto *intus legere* – e "tenere insieme" ogni elemento particolare – le ragioni e i punti di vista dei singoli, i desideri, i diritti e i beni individuali – nella globalità di un tessuto universale, che non è dato dalla sommatoria delle parti, ma dalla valorizzazione di quanto unisce, l'umano, in cui le differenze o si incardinano o restano senza fondamento. Allora, fare esperienza di filosofia si può intendere come declinazione specifica della necessità ontologica di cura di sé, che diventa anche cura dell'altro, definita da Mortari come «lavoro del vivere per preservare l'ente che noi siamo» e «arte dell'esistere per far fiorire l'esserci» nutrendolo di senso.¹⁶ Se è così, l'esperienza umana va nutrita di riflessività perché sia autenticamente tale, perché quanto accade non ci attraversi senza che percepiamo che cosa significa in sé e per ciascuno, qual è la cifra umana di ogni fatto o situazione, quale risposta o contributo è possibile offrirvi e che cosa lo rende a misura della persona e alla sua altezza.

Tutti abbiamo in modo diverso sperimentato quanto molte scelte di contenimento della pandemia ci abbiano prima sottratti alle relazioni interpersonali e isolati negli spazi ristretti della solitudine, frequentemente soffocati da una presenza più pervasiva che mai degli strumenti tecnologici e poi posti spesso gli uni contro gli altri nelle difficili scelte delle vie per trovare soluzioni organizzative durante le varie fasi di svolgimento dell'emergenza sanitaria. Tali fattori sono segnali di bisogno e insieme carenza di riflessività, a cui chi si occupa di filosofia non si può sottrarre. Recentemente ho sostenuto che filosofare è "per tutti" ma non "da tutti";¹⁷ d'altra parte, poiché senza un *minimum* di riflessività vivere e convivere diventa impossibile, forse proprio la filosofia può offrire un contributo prezioso nel riscoprirsi esperienza alla portata di ogni essere umano: perciò va fatta riscoprire in questo modo.

¹¹ Cfr. Marconi 2007, pp. 64-69.

¹² Cfr. Platone, *Repubblica*, 505 d.

¹³ Cfr. Tommaso d'Aquino 2005, p. 129, Guardini 1964, p. 284-291.

¹⁴ Cfr. Agostino, *Soliloqui*, I, 15, 27.

¹⁵ Sciacca 2019, p. 34.

¹⁶ Mortari 2015, p. 35.

¹⁷ Modugno 2020, pp. 100-103.

3. Situazioni di apprendimento per la riflessività critica

In linea con quanto argomentato finora, la riflessione critica si configura come una sorta di abito esperienziale, uno stile di relazione con la realtà e con sé stessi come protagonisti in essa. Pertanto, esige di essere appresa in un contesto comunicativo appropriato e ciò sollecita a interrogarsi sulla concezione della domanda/offerta di formazione.¹⁸ Tale sollecitazione si colloca sia sul versante ontologico – che cos'è formazione? che cos'è educazione? – sia su quello metodologico – quali sono le situazioni di apprendimento promotrici di formazione, di educazione? – e può mantenersi su un piano più generale o declinarsi nello specifico dei diversi saperi che divengono discipline. Anche in questo caso, assumo come sinonimi i termini “formazione” e “educazione”, senza indagarne le sfumature semantiche: ciò che mi sta a cuore è indicare con essi il percorso di graduale “conversione al bene” che Platone concepiva come l'arte di volgere l'essere umano verso il fine che lo conduce alla compiutezza della propria identità specifica.¹⁹ Mi limito ora a considerare in breve quale possa ritenersi il valore antropologico e formativo che risiede nella riflessività promossa dalla filosofia e come essa possa diventare esperienza viva. “Fare esperienza di riflessività” è a mio avviso l'unica via per apprendere a “essere riflessivi” e critici, ma è anche una buona condizione, un favorevole contesto di apprendimento, per vivere in termini relazionali l'attività didattica come momento educativo. Le questioni filosofiche sono occasioni preziosissime in questo senso e le attività didattiche che le pongono a tema possono essere generative non solo di apprendimento a filosofare, ma di apprendimento a essere persone. Se ne ha una significativa conferma sia dalla letteratura pedagogico-didattica sia da quella psicologica: esse convergono nel proporre modelli in cui la persona dello studente è centro e co-protagonista del processo di cambiamento in cui consiste l'apprendere,²⁰ in forza del fatto che gli atteggiamenti intellettuali e le conseguenti modalità di azione possono svilupparsi e divenire sempre più adeguate ed efficaci.²¹

Una finalità che non può mancare nella progettualità didattica del docente di filosofia – ma in realtà di qualsiasi docente – è la promozione negli studenti dell'iniziativa e dell'assunzione di responsabilità sia rispetto a sé stessi, sia di fronte alle situazioni e agli altri, il più possibile in contesti concreti, che parlino loro della vita reale. La ricerca-azione che conduco da anni con i miei studenti di *Scienze dell'educazione e della formazione* presso il DiSFor dell'Università di Genova mi conferma costantemente che le metodologie e tecniche partecipative e attive collimano maggiormente con la concezione di essere umano, formazione e riflessività critica che ho cercato di argomentare e non solo promuovono effettivamente apprendimenti reali e significativi, ma ne comunicano anche la percezione negli studenti, che acquisiscono gradualmente consapevolezza e autoefficacia, fattori decisivi per supportare la stima di sé. Tra queste, il confronto in piccolo gruppo e la riflessione metacognitiva costituiscono strumenti particolarmente importanti, in quanto offrono la possibilità di mettere in gioco i fattori più significativi sia dell'umano sia del pensare, in senso lato e in senso specificamente filosofico. Infatti, svolgere un'attività in piccolo gruppo esige preventivamente un percorso di consapevolezza personale sull'oggetto del lavoro richiesto – ne prevede pertanto la conoscenza ma implica anche riflessione su di sé rispetto a esso – e, in situazione, di dichiarare il proprio posizionamento, ascoltare quello altrui, soppesare le variabili in gioco rapportandole a criteri definiti e condivisi, prendere delle decisioni sapendo rispondere di esse. Anche la riflessione metacognitiva, ossia la tematizzazione e problematizzazione dei vari elementi in gioco nell'esperienza di apprendimento svolta o in corso, è una valida occasione di generare riflessività critica e di renderla disponibile e disseminabile in altri ambiti di vita. Offre infatti l'opportunità non solo di “ritornare” sui processi compiuti, ma anche di esplorare i cambiamenti avvenuti in sé stessi nei vari momenti dell'apprendimento, di

¹⁸ Cfr. de Mita 2020, pp. 27-33.

¹⁹ Cfr. Platone, *Repubblica*, 518 d; cfr. Modugno, Premoli 2022, pp. 85-96.

²⁰ Cfr. Bonaiuti 2020; Calvani, Trincherò 2020.

²¹ Cfr. Dweck 2000.

considerare le convinzioni, gli atteggiamenti, i vissuti e di progettare eventuali riposizionamenti rispetto a essi. Appare evidente la qualità formativa di tale esperienza riflessiva, che il filosofare genera e fruisce insieme, ma che è senz'altro potenzialmente feconda anche in altri contesti di vita.

Le riflessioni che seguono, scritte da Arianna Marci e Agnese Bongioanni, laureande in *Pedagogia, progettazione e ricerca educativa* al DiSFor dell'Università di Genova argomentano e approfondiscono le ragioni teoretiche e pedagogiche a supporto di un progetto di didattica digitale integrata²² che ha costituito per entrambe il percorso di tirocinio di ricerca e testimoniano le azioni con cui è stato attuato nell'attività didattica. Il loro ruolo specifico, unitamente ad alcuni aspetti di co-progettazione e al costante confronto e supporto complessivo, è stato principalmente la conduzione delle attività gruppalì e metacognitive con gli studenti che hanno seguito le lezioni *online* tramite la piattaforma di *Microsoft Teams*.

Dal “trovarsi” al “volersi” in relazione: esplorare la dimensione sociale della riflessività critica attraverso il piccolo gruppo

Arianna Marci

Prima di entrare nelle pieghe dell'argomento che intendo esplorare, mi sta a cuore restituire alcune delle ragioni che mi hanno condotto a sperimentare un percorso di ricerca nella forma del tirocinio all'interno del Corso di Studi Magistrale in *Pedagogia, progettazione e ricerca educativa* che sto concludendo presso l'Università di Genova. Ritenevo che un'esperienza accademica di tal genere mi avrebbe consentito da un lato di sviluppare e consolidare conoscenze e competenze corrispondenti alla futura professione di pedagogista, dall'altro di cogliere un'opportunità di studio, approfondimento e riflessione capace di coniugare l'interesse nei confronti della pedagogia e della filosofia. Il percorso compiuto ha mostrato come non solo sia possibile ma anche e soprattutto necessario educare i giovani studenti – e non solo loro – a pensare e riflettere criticamente, per conoscersi e riconoscersi – prima di ogni altra cosa – quali esseri autenticamente umani e profondamente liberi di essere sé stessi.²³

1. Ragioni a supporto della riflessività critica

Fare esperienza di filosofia implica sperimentare concretamente la riflessività critica personale di cui ogni essere umano è portatore, quando e se ci si assume la responsabilità di disporsi nelle condizioni di lasciarsi attraversare in profondità dal continuo e persistente domandarsi che ciò comporta e richiede.²⁴ Tuttavia, affinché tale capacità possa definirsi davvero autentica e autenticante il pensare che la realizza, risulta necessario sempre e sempre più porsi in relazione, confrontarsi e rigenerarsi attraverso la costruzione di un continuo dialogo con il mondo che ciascuno di noi è e con quello di cui si è abitanti.²⁵ Ciò significa che se ogni essere umano è

²² Nel I semestre del presente A.A. 2021/22 l'Ateneo genovese consentiva l'occupazione delle aule solo al 50%, ragione per cui circa metà degli studenti, anche indipendentemente dalle loro intenzioni, dovevano partecipare alle lezioni da remoto.

²³ Cfr. Modugno 2018, p. 79.

²⁴ Cfr. Modugno 2014, pp. 19 ss.

²⁵ Cfr. Belvedere 2008, pp. 19 ss.

ontologicamente ed esistenzialmente un essere-in-possibilità,²⁶ allora – per potersi realizzare e identificare nella sua unicità, sapendosi sempre “aprire” alla dimensione del possibile – non può e non deve sottrarsi alle infinite possibilità di ulteriore approfondimento di sé che la relazione con chi è “altro” e “diverso” da sé gli offre nel corso della vita. La dimensione personale – soggettiva – e quella che possiamo definire sociale – intersoggettiva – della riflessività critica sono, dunque, necessarie e complementari *in e per* ogni essere umano. La prima, propedeutica alla seconda, in quanto è l’unica “via” capace di rendere il pensiero un tempo e uno spazio in cui ogni uomo possa davvero incontrare sé stesso.²⁷ La seconda è necessaria alla prima, in quanto le consente d’incontrare la “differenza” e la “diversità”,²⁸ cogliendole quali opportunità per mettersi in discussione, discutere le proprie certezze, andare oltre ciò che di sé si “vede” e si “conosce già”. Opportunità che, per essere tali, andranno accolte e riconosciute come doni²⁹ preziosissimi per arricchire e rendere ancora più profonda la conoscenza di sé stessi attraverso un conoscer-si e sentir-si anche nell’altro. Detto in altri termini, la possibilità di entrare in relazione con il mondo apre a quella di poter sviluppare una capacità di riflessione critica atta a contribuire al compimento dell’essere filosofante che ogni uomo costitutivamente è.³⁰ Ciò dotandolo degli “strumenti” e della postura necessari non solo a generare pensieri su sé stesso e ciò che lo circonda, bensì anche a problematizzarli e porvisi dinnanzi con coraggio, per prendere una posizione autentica su di essi e sulla sua stessa esistenza³¹ di essere umano.

Le contingenze storico-sociali pandemiche che ciascuno di noi, indistintamente, negli ultimi due anni, si è trovato ad attraversare o da cui è stato travolto hanno reso piuttosto complesso e faticoso il realizzarsi della dimensione sociale della riflessività critica e di conseguenza, per certi aspetti, anche di quella personale. Se, da una parte, si sono acutizzate problematiche, difficoltà, “paure” comunicative e relazionali – per quanto le piattaforme e i dispositivi digitali abbiano tentato di sopperirvi, impedendo, forse, una quasi totale assenza di comunicazione e relazione con il mondo oltre sé – dall’altro, le medesime criticità hanno portato in emersione sempre più con forza quell’umana esigenza di stare “insieme” per essere e sentirsi sé stessi. Se mi chiedessero d’indicare quale parola abbia connotato maggiormente il nostro linguaggio in questo tempo che Adriano Prosperi, senza mezze misure, definisce «di peste»,³² risponderei, trascogliandone una tra le tante possibili, “distanza”. Essa non solo si è manifestata fisicamente – in un primo tempo totalmente, in un secondo parzialmente –, bensì quale allontanamento dalle possibilità di “guardarsi dentro” e, quindi, di potersi scoprire in una luce nuova e diversa anche negli occhi e nello sguardo di chi ci sta davanti. E tale distanza, in certi casi, ha assunto l’*habitus* di un sempre più marcato rifiuto a colmarla. Riflettere criticamente su sé stessi e sulla realtà che ci circonda, cercando e desiderando l’incontro con l’altro, sembra richiedere ancora più fatica e responsabilità di prima, sembrando a tal punto insostenibile da indurre sempre più spesso a rinunciarvi. Ciò, naturalmente, si è potuto riscontrare a vari livelli del vivere personale e sociale, non ultimo, in quello legato all’apprendimento e allo studio, dunque, alle scuole di ogni ordine e grado con i loro studenti e docenti.

Credo che, oggi più che mai, per rispondere a tale “stato di emergenza” nell’uomo – per cui si corre sempre più il rischio di allontanarsi da sé stessi e dall’altro, diseducandosi alla riflessione critica – il contributo della filosofia risieda proprio nel confermarsi quale buona *maestra* capace d’indicare la strada per “tornare a casa”, a sé stessi, alla parte di noi e del mondo che più ci è familiare e ci assomiglia. Inoltre, essa si mostra come quella fedele *compagna* per la vita³³ che,

²⁶ Cfr. Sola 2003.

²⁷ Cfr. Buber 2019, pp. 114-115

²⁸ Cfr. Modugno 2022, pp. 114 ss.

²⁹ Cfr. *ivi*, pp.120-121.

³⁰ Cfr. Achenbach 2018, p. 76.

³¹ Cfr. *ibid.*

³² Cfr. Prosperi 2021, pp. 117 ss.

³³ Cfr. Belvedere 2008, p. 93.

pazientemente, può appunto accompagnare in essa ciascuno che lo desidera, nel tentativo di accorciare ogni distanza, risignificando e rivalorizzando ciò che è “vicino” e “prossimo”, come sempre più autenticamente “nostro” e, per questo, irrinunciabile.

Il tirocinio di ricerca svolto tra ottobre e dicembre 2021 all’interno del Corso di *Pensiero critico e argomentazione* mi ha consentito di sperimentare direttamente come la filosofia – per chi è disposto ad accoglierla nella propria vita³⁴ – possa educare o ri-educare l’uomo – in questo caso, il giovane studente – a una riflessività critica profonda, sincera, che senz’altro può creare non poco “scompiglio” nei pensieri e nel cuore, attraverso il continuo domandare e domandarsi a cui essa, man mano, conduce. Non solo: grazie proprio al generarsi di questo “sovertimento” e profondo mettere in discussione ogni certezza e credenza, essa può coadiuvare ciascuno – mostrandogli la necessità di confrontarsi con il mondo e con gli altri – nel conferire un “giusto” ordine agli accadimenti, alla vita, ai legami e problemi che in essa si creano e s’intrecciano, imparando ad attribuire a essi un senso e un significato rappresentativi di ogni soggettività, ma sempre rinnovabili e mai definiti una volta per tutte.

2. La riflessività nel contesto grupppale

Poiché uno degli obiettivi dell’insegnamento di *Pensiero critico e argomentazione* è dare agli studenti la possibilità di fare esperienza diretta della filosofia – quindi del filosofare, del pensare e riflettere criticamente –, coerentemente con l’intento di renderli protagonisti attivi e responsabili del loro percorso e processo di apprendimento,³⁵ le metodologie didattiche utilizzate in esso sono da sempre³⁶ attive e partecipative. Ciò sia perché «lo studio della filosofia non può essere ridotto alla partecipazione alla lezione frontale»,³⁷ correndo il rischio di confinare l’incontro tra essa e lo studente alla mera trasmissione di conoscenze, sia perché tali strategie didattiche consentono di sentirsi davvero coinvolti nell’azione e di sviluppare la capacità di riflettervi *in itinere* ed *ex post*,³⁸ alla luce della personale esperienza che se n’è fatta. A tale riguardo, poiché Mortari sostiene che rivolgere uno «sguardo riflessivo rispetto alla propria esperienza»³⁹ può non essere così semplice essendo essa tale, cioè propria – può infatti accadere di non riuscire a vedere chiaramente la complessità di una situazione o a prendere coscienza della reale e autentica posizione che si assume di fronte a essa – la dimensione grupppale può dimostrarsi un valido strumento educativo e formativo a supporto della riflessività.⁴⁰ Per tali ragioni, sia per gli studenti presenti fisicamente in aula, sia per quelli presenti *online*, il *setting* di applicazione della didattica partecipativa è stato abitualmente la dimensione del piccolo gruppo. Il contesto grupppale, il quale richiama strettamente il confronto, il porsi in relazione e la collaborazione con i pari⁴¹ – senza i quali è inattuabile –, offre infatti di per sé un contributo prezioso a ciascuno studente, potenzialmente alimentandone la motivazione a riflettere criticamente su sé stesso e sul proprio apprendimento.

La progettazione dell’insegnamento, innanzitutto, ha previsto che tutti gli studenti, di lezione in lezione, venissero suddivisi in piccoli gruppi estemporanei, ovvero “casuali”. Nel caso degli studenti presenti *online*, essi sono stati suddivisi in maniera casuale – in numero variabile a seconda della numerosità – in alcune “stanze virtuali”;⁴² gli studenti presenti in aula sono stati anch’essi organizzati in piccoli gruppi, in base alla disposizione fisica. In entrambe le modalità

³⁴ Cfr. Modugno 2020, pp. 100 ss.

³⁵ Cfr. Modugno 2017, pp. 38-39.

³⁶ Cfr. D’Elia, de Mita, Giordano, Modugno 2019.

³⁷ Ivi, p. 39.

³⁸ Cfr. Mortari 2006, pp. 25 ss.

³⁹ Ivi, pp. 109-110.

⁴⁰ Ivi, pp. 110 ss.

⁴¹ Cfr. Parmigiani 2018, pp. 131 ss.

⁴² Funzione propria della piattaforma *Microsoft Teams*.

didattiche, all'interno dei gruppi si è richiesto agli studenti di svolgere l'analisi teoretica di estratti di alcuni testi di autori della letteratura filosofica classica o contemporanea, brani di narrativa o di film, nonché lo studio di un caso rappresentativo di una situazione possibile di vita quotidiana. In alcuni casi, la consegna ha corrisposto all'elaborazione gruppale della traccia di un testo argomentativo, partendo da una questione assegnata preliminarmente. Tali situazioni hanno previsto spesso – specie nella lettura dei testi – che in un primo tempo ciascuno studente lavorasse individualmente, per poi effettuare l'analisi teoretica insieme ai compagni. A conclusione del lavoro, l'esito di ciascun gruppo è stato riportato in forma anonima, rispettivamente tramite la piattaforma interattiva *Wooclap* o per iscritto su carta. In entrambi i casi, le risposte dei gruppi sono state lette *online* da me e dalla collega tirocinante, in aula dalla docente. Successivamente alla restituzione delle risposte da parte degli studenti, si è chiesto loro se avessero domande, dubbi o perplessità sugli argomenti o il materiale affrontati e se ne è discusso insieme in plenaria. Inoltre, è stato possibile richiedere loro di chiarire o approfondire ciò che avevano elaborato nel tempo a disposizione, a volte suggerendo preventivamente di nominare un portavoce che parlasse per il gruppo. All'interno dei medesimi gruppi estemporanei – quindi diversi in ogni lezione – è stata inoltre sperimentata per due volte la metodologia del *Team Based Learning*.⁴³ Essa è articolata in più fasi: la lettura e lo studio individuali e progressivi del manuale, lo svolgimento – anch'esso individuale – dell'*I-RAT*,⁴⁴ un questionario a scelta multipla su alcuni contenuti dello stesso, il confronto in piccolo gruppo sulle risposte date – ossia il *T-RAT*⁴⁵ –, la formulazione di domande a fini chiarificativi da porre alla docente rispetto a ciò che poteva non essere stato adeguatamente compreso durante lo studio individuale, la restituzione delle risposte a tali domande da parte della docente stessa e la fase conclusiva di *T-APP*,⁴⁶ ossia un esercizio applicativo dei contenuti tematizzati, anch'essa effettuata in piccolo gruppo.

Durante il procedere dell'insegnamento, sono stati costituiti anche alcuni gruppi stabili, definiti "gruppi di studio", secondo due precisi criteri, in modo da renderli equilibrati: il livello di motivazione rispetto allo studio della filosofia – dichiarato da ciascuno studente attraverso la compilazione della *Scheda profilo*,⁴⁷ somministrata all'inizio dell'insegnamento – e l'esito di una *Prova di livello*⁴⁸ proposta anch'essa nel corso della prima lezione. Scopo dei gruppi di studio è stato quello di offrire agli studenti la possibilità di confrontarsi tra pari rispetto ai contenuti dell'insegnamento e di renderlo uno spazio di lavoro collaborativo adeguato, per svolgere eventuali consegne per casa.⁴⁹

Ultimo aspetto della dimensione gruppale che, a mio avviso, è stato davvero molto interessante e significativo per gli studenti riguarda la prima prova *in itinere*, che è consistita in un esercizio di argomentazione orale progettato e realizzato in gruppo. Gli studenti, suddivisi in piccoli gruppi – questa volta organizzandosi e gestendosi autonomamente – hanno elaborato argomentazioni a supporto o a confutazione di una tesi inerente a una questione proposta dalla docente e, in seguito, si sono sperimentati nella discussione che vedeva a confronto un gruppo *pro* e uno

⁴³ Cfr. Lotti 2018.

⁴⁴ *I-RAT* è l'acronimo di *Individual Readiness Assurance Test*, fase propria del *Team Based Learning (TBL)*, che prevede – a seguito dello studio preliminare rispetto al tema da affrontare – lo svolgimento di un test a risposta multipla, atto a verificare le conoscenze acquisite in merito (cfr. Zannini 2015, p.170).

⁴⁵ *T-RAT* sta per *Team Readiness Assurance Test*.

⁴⁶ La *Team Application (T-APP)* è la fase conclusiva del *TBL*, che consiste nell'applicazione operativa delle conoscenze e competenze acquisite nelle fasi precedenti (cfr. *ibid.*). In questa circostanza, è stato richiesto agli studenti di creare e strutturare un breve dialogo tra un relativista e una persona che sostiene la tesi sostenuta in Modugno 2018.

⁴⁷ La *Scheda profilo* è un questionario introduttivo somministrato nella prima lezione, il cui scopo è acquisire alcune informazioni sulle caratteristiche degli studenti, le loro opinioni in rapporto alla formazione filosofica, i loro bisogni formativi specificamente inerenti alla filosofia.

⁴⁸ Essa richiedeva di svolgere l'analisi teoretica di un estratto dal testo *La natura e il futuro della filosofia*, di M. Dummett.

⁴⁹ Ancora una volta, le consegne prevedevano prioritariamente l'analisi teoretica di estratti di brani o momenti di riflessione metacognitiva.

contra. Tale momento cooperativo e collaborativo ha consentito agli studenti di pensare e riflettere criticamente insieme, confrontandosi rispetto alle argomentazioni da presentare entro il tempo prestabilito, incrementando anche un certo senso di reciproca responsabilità rispetto al buon esito della prova. Trattandosi di un'argomentazione orale, per rendere consapevoli anche gli studenti dei criteri di valutazione adottati per costruire il voto finale, è stata restituita loro la *Rubrica di valutazione*⁵⁰ utilizzata dalla docente stessa, alla cui progettazione ed elaborazione abbiamo collaborato sia io che la mia collega.

I momenti di condivisione in plenaria e quelli dedicati alla riflessione metacognitiva – in cui la dimensione relazionale della riflessività critica si è espansa alla comprensione comunicativa di studenti, tirocinanti e docente – sono stati fondamentali e restitutivi di come gli studenti abbiano vissuto il lavoro e il confronto in piccolo gruppo in maniera significativa, educativa e formativa. Loro stessi, infatti, hanno riportato più volte a me e alla collega quanto il non affrontare il percorso da soli abbia contribuito all'acquisizione di maggiore sicurezza, fiducia in sé stessi, coraggio nell'espone e sostenere le proprie idee e posizioni rispetto alle questioni presentate, nonché a riflettervi criticamente e ripensarle anche da prospettive nuove e diverse, ma non per questo meno autentiche, dalle quali prima non sapevano porsi. Un ulteriore dato significativo e coerente con tali riscontri è pervenuto dalla compilazione da parte degli studenti del *Questionario di feedback*, somministrato durante l'ultima lezione dell'insegnamento, tramite cui è emerso che il confronto tra pari – soprattutto quello verificatosi all'interno dei gruppi estemporanei – è stato uno dei fattori maggiormente promotori di apprendimento efficace.⁵¹

Tuttavia, ritengo che – come emerso anche dallo stesso *Questionario* –, sebbene il lavoro in piccolo gruppo sia stato vissuto in maniera piuttosto positiva sia dagli studenti presenti in aula, sia da quelli presenti *online*, l'esperienza non abbia avuto propriamente la stessa efficacia e lo stesso impatto.⁵² Molti dei ragazzi, infatti, hanno esplicitato più volte quanto profondamente abbiano sentito la mancanza di un contatto "fisico", più umano e vicino, sia con i propri colleghi sia con i docenti, e di quanto l'essere e il sentirsi distanti abbiano generato in loro, al contempo, paura e ansia nel provare a colmare quella stessa mancanza. Spesso, ciò li ha portati a rifiutare a priori la possibilità di entrare in relazione con gli altri, sottraendoli al confronto e alla comunicazione di sé con sé e, quindi, di sé con il mondo. Questo prova che, per quanto la DAD possa essere concepita da molti quale modalità didattica sicuramente più "confortevole" e "logisticamente comoda", l'essere umano ha bisogno di mostrare e attestare la propria presenza "concretamente", prima che in qualunque altro modo o "stato di materia".⁵³ Per questo, occorre – a mio avviso – perseverare nella promozione di una concreta e reale «cultura della partecipazione»⁵⁴ alla vita, ponendo ciascuno nelle condizioni di «re-imparare a comunicare»⁵⁵ prima di tutto con sé stessi, in quanto unica via per aprirsi alla possibilità di farlo con chi sta accanto o di fronte.⁵⁶

⁵⁰ La *Rubrica di valutazione* progettata per la prova si articolava nell'esame di quattro competenze – saper prendere posizione, saper argomentare, capacità di esposizione e pertinenza e coerenza dei contenuti – a ciascuna delle quali corrispondeva il raggiungimento di tre possibili livelli: avanzato, medio e base.

⁵¹ All'interno del *Questionario* in oggetto, nella sezione denominata *Fattori di apprendimento e metodologie didattiche*, alla domanda con cui si è richiesto agli studenti d'indicare quali fossero stati – per l'appunto – i fattori più validi per promuovere il loro apprendimento, il 62% ha risposto: *confronto e collaborazione nei gruppi in aula o nelle stanze on-line durante le lezioni*. Ancor più specificamente, il 65,4% ha riconosciuto quali metodologie più efficaci utilizzate durante l'apprendimento *le attività in piccolo gruppo durante le lezioni*. Inoltre, il 64% degli studenti ha individuato quest'ultime quali *metodologie didattiche in cui si sono sentiti più a loro agio*.

⁵² Nel medesimo *Questionario*, all'interno della sezione denominata *Modalità didattiche*, alla domanda in cui si è richiesto agli studenti d'indicare – in base alla propria esperienza delle due modalità didattiche sperimentate – quale fosse stata quella maggiormente promotrice di apprendimento, il 72,2% ha risposto: *essere presente in aula*.

⁵³ Cfr. Denicolai 2015, p. 133.

⁵⁴ Parola 2015, p. 21.

⁵⁵ Modugno 2020, p. 122.

⁵⁶ Cfr. Sciacca 2019, p. 91 ss.

3. Riflessioni conclusive

Dall'esperienza che gli studenti hanno vissuto relativamente alle attività gruppali – le quali hanno richiesto che ciascuno si ponesse nelle condizioni di “filosofare insieme” – emerge quanto la dimensione relazionale della riflessività critica possa rivelarsi fondamentale per quella personale, nonché per favorire un'esperienza di filosofia capace di stimolarne un apprendimento “proficuo” e significativo non solo per il proprio percorso di studi, ma anche per la vita nel suo senso più generale. In primo luogo, infatti, esperire in prima persona occasioni di lavoro e riflessione gruppali, partecipando attivamente alle dinamiche relazionali che vi si possono creare, può dimostrarsi quale opportunità educativa di “guadagno personale in termini di formazione al pensiero riflessivo”.⁵⁷ Ciò in ragione del fatto che, quando il gruppo si trasforma in «comunità riflessiva»,⁵⁸ il singolo che vi prende parte quale “cittadino” non solo non vi si annulla o scompare,⁵⁹ bensì – attraverso le dimensioni del dialogo e del confronto con gli altri – diviene capace di allargare e approfondire progressivamente la sua visione del mondo e di sé stesso, imparando sempre più a interpellarsi e lasciarsi interpellare criticamente rispetto al proprio agire e pensare.⁶⁰ In secondo luogo, educarsi a comprendere come l'entrare in relazione con l'altro sia indispensabile per farlo con sé stessi e il proprio pensiero può dimostrarsi quale “strada maestra” capace di rendere consapevoli che solo attraverso la collaborazione, la cooperazione, il rispetto, la convergenza e l'incontro tra idee, pensieri ed esperienze diverse è possibile “coltivare” e “prendersi cura” della propria e altrui umanità. Ciò sarà pertanto possibile solo sviluppando e rafforzando la propria capacità di resilienza nei confronti dei tentativi d'influenza e condizionamento della società odierna che, spesso, spinge l'uomo a convincersi di potersi bastare da solo.

Attraverso l'acquisizione e la maturazione critica di tale consapevolezza, mi piace pensare che non solo si eviterà agli esseri umani di percepirsi costretti a coabitare un mondo in cui, citando Sciacca, si è talmente isolati e chiusi in sé stessi da non incontrarsi mai o da non riuscire a capirsi;⁶¹ bensì anche e soprattutto ci si educerà a pensare l'altro, nella sua diversità, quale inestimabile ricchezza per noi e per la nostra esistenza, a un *trovarsi* in relazione, che sarà sempre più un *volersi* sinceramente in relazione.

La metacognizione come strumento per promuovere riflessività critica

Agnese Bongioanni

L'esperienza del tirocinio di ricerca, unitamente agli anni di studio universitario e all'attuale momento storico, afflitto dalla pandemia da Covid-19 e dalla tragedia della guerra, ha confermato in me la convinzione dell'importanza di adottare un pensiero critico nell'interpretazione del reale, sia per orientare le mie scelte di studentessa e cittadina, sia come futura professionista nell'ambito educativo. Il tirocinio mi ha inoltre consentito di cogliere sempre di più l'urgenza di

⁵⁷ Cfr. Mortari 2006, p. 51.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ Cfr. Parmigiani 2018, pp. 131-133.

⁶⁰ Cfr. Mortari 2006, p.51.

⁶¹ Cfr. Sciacca 2019, 95-96.

orientare le giovani generazioni allo sviluppo di un proprio pensiero critico, spesso carente o assente. Nonostante l'esperienza vissuta con i giovani studenti universitari si sia realizzata in modalità a distanza, ho potuto vedere da vicino il progressivo sviluppo del loro pensiero accompagnandone il percorso di cambiamento formativo, che, avvalendosi di metodologie partecipative, ha reso lo studente protagonista attivo e responsabile del proprio apprendimento.

L'utilizzo della riflessione metacognitiva all'interno dell'insegnamento è risultato uno strumento importante per sollecitare i discenti a riflettere su sé stessi, sul proprio processo di apprendimento, sulle strategie di studio adottate, sulle attività didattiche svolte e sulle proprie difficoltà. Ritengo abbia promosso la generazione di riflessività critica e realizzato un mutamento negli studenti, sia a livello formativo che personale, consentendo loro di acquisire maggiore consapevolezza di sé stessi e degli altri.

1. Il ruolo formativo della metacognizione

L'introduzione nonché l'integrazione di questo strumento all'interno dell'insegnamento di *Pensiero critico e argomentazione* è dovuta alla consapevolezza del rapporto virtuoso che lega la metacognizione all'apprendimento. Per comprendere questo legame è opportuno approfondire, seppur brevemente, il significato del termine "metacognizione" e la sua importanza in ambito educativo. L'origine dell'approccio metacognitivo si può far risalire alla Grecia classica, alla figura di Socrate, che attraverso il dialogo con i suoi allievi li invita a riflettere e a ricercare la verità dentro sé stessi. Il filosofo ateniese pone al centro della relazione l'interlocutore che attraverso la guida del maestro è condotto alla conoscenza di sé stesso – *gnothi seauton*⁶² – e della verità,⁶³ imparando a prendersi cura di sé – *epimeleia heautou*.⁶⁴

Il termine metacognizione compare tuttavia per la prima volta solamente negli anni Settanta del XX secolo in una pubblicazione dello psicologo dello sviluppo John H. Flavell.⁶⁵ Il costrutto, nato in ambito psicologico, ha visto diversi studiosi teorizzare sulla metacognizione e progressivamente la ricerca ha abbracciato diversi ambiti disciplinari che risultano ancora oggi in via di sviluppo, soprattutto per quanto concerne il rapporto tra metacognizione e apprendimento. La sua evoluzione storica rende "metacognizione" un termine polimorfo che sfugge a un'univoca significazione. Flavell la definisce come la cognizione sulla cognizione – il pensiero sul proprio pensiero – che ha per oggetti di indagine i processi cognitivi quali la comprensione, la memoria e le strategie cognitive.⁶⁶ Inoltre, attribuisce a essa anche il controllo e la gestione dei processi cognitivi impegnati nel raggiungimento di un compito specifico. Cornoldi, studioso di questo assioma, ha il merito di averne studiato le implicazioni nell'apprendimento – focalizzandosi soprattutto, sulle difficoltà legate alle abilità di scrittura, di lettura e di matematica – creando numerosi studi e questionari per rilevare la competenza metacognitiva nei bambini a scuola e incentivarne lo sviluppo. L'autore distingue tra "conoscenza metacognitiva", cioè le idee che si hanno sul proprio funzionamento mentale, e i "processi metacognitivi di controllo", che coordinano i processi cognitivi.⁶⁷ A differenza della conoscenza metacognitiva, che è stabile, il suo controllo e coordinamento dipende da diversi fattori quali la natura del compito, il contesto, il livello di attenzione e la motivazione del soggetto.⁶⁸ Cornoldi studia approfonditamente questi processi ed è convinto che vi sia un intreccio continuo tra i "processi metacognitivi di controllo", la "metaconoscenza" (conoscenza metacognitiva) e gli "stati di metaconoscenza", che indicano le riflessioni

⁶² Cfr. Foucault 2001, pp. 4-21.

⁶³ Kimberly D. Tanner 2012, p. 113.

⁶⁴ Cfr. *ibid.*

⁶⁵ Cfr. Mason 2013, pp. 150-159.

⁶⁶ Ivi, p. 150.

⁶⁷ Cornoldi 1995, p. 17.

⁶⁸ Mason 2013, p. 155.

sul proprio funzionamento mentale.⁶⁹ Quindi la riflessione sul proprio processo cognitivo può portare il soggetto alla scelta di una strategia che ritiene idonea per compiere un determinato compito. In questo modo si evince un legame tra la consapevolezza dei propri processi cognitivi e la loro orchestrazione, nonché l'influenza di tutto ciò sull'agire umano.

Queste considerazioni, benché non illustrino esaustivamente la complessità della metacognizione, rilevano l'importanza di adottare un approccio metacognitivo in ambito educativo per promuovere la riflessione critica. Proporre allo studente di pensare al proprio processo di apprendimento, stimolandolo a riflettere sui suoi processi cognitivi, oltre a permettere di acquisire una consapevolezza di sé e del proprio "funzionamento" (conoscenza metacognitiva), gli consente di comprendere come monitorare e gestire le sue capacità (processi metacognitivi di controllo), adattandole alla natura del compito e del contesto in cui si trova a operare e a guidare il proprio agire. Il comportamento messo in atto viene così ulteriormente "ripensato" dal soggetto, creando un circolo virtuoso che muove dalla conoscenza delle risorse e strategie da adottare per affrontare il compito fino al monitoraggio delle stesse, arrivando all'esecuzione dell'attività comprensiva di autovalutazione, che conduce a individuare un'ulteriore strategia in caso di insuccesso oppure al mantenimento della stessa se è risultata efficace. Questa attitudine a pensare sulla natura della propria attività cognitiva e comprendere di poterla usare ed estendere è definita da Cornoldi "atteggiamento metacognitivo".⁷⁰

2. La pratica metacognitiva per la riflessione critica

In virtù di questi aspetti nell'insegnamento di *Pensiero critico e argomentazione* sono state valorizzate le potenzialità della metacognizione, creando le condizioni attraverso le quali generare occasioni per far riflettere gli studenti su sé stessi, sui loro processi di apprendimento, sulle loro risorse personali per affrontare le attività didattiche proposte, sulle loro strategie di studio, sul significato e il valore dell'insegnamento stesso, sulle tematiche affrontate, su ciò che è stato percepito più sfidante e impegnativo, sui *Muddiest Point*⁷¹ (punti di confusione) e sul proprio cambiamento.⁷² Nei momenti di riflessione metacognitiva lo studente ha avuto l'opportunità di fare esperienza del proprio pensiero, di tematizzare e problematizzare le questioni filosofiche affrontate, di riflettere sul proprio modo di concepire il reale ed entrare in contatto con i pensieri dell'altro. In questo modo si è potuto svelare come il significato che si attribuisce al mondo dipende innanzitutto dall'esperienza che il soggetto fa di sé stesso, poiché scoprire e scandagliare nel profondo il proprio essere influenza il proprio modo di agire e relazionarsi.

Attraverso l'accurata progettazione dell'insegnamento, gli studenti hanno avuto l'occasione di fare un'esperienza di filosofia, quindi di "toccare con mano" non solo i costrutti filosofici, ma anche sé stessi, l'alterità e il mondo. Come sostiene Fabbrichesi, filosofare non è altro che «il lavoro di sé su di sé»⁷³ che compie il soggetto, asserzione che testimonia, a mio avviso, come la filosofia sia una pratica che l'uomo contemporaneo è chiamato a riscoprire. È proprio tale pratica che si è cercato di far sperimentare agli studenti, per sollecitare in loro l'importanza del pensiero critico, nella loro formazione e nella loro vita, motivandoli a sviluppare un atteggiamento metacognitivo.

⁶⁹ Cornoldi 1995, p. 69.

⁷⁰ Ivi, p. 46.

⁷¹ Tanner 2012, p. 116.

⁷² I momenti dedicati alla riflessione si sono realizzati attraverso la somministrazione di domande metacognitive, alle quali gli studenti hanno risposto individualmente condividendo la propria opinione o in piccolo gruppo e/o in plenaria. Si sono progettati due momenti metacognitivi per ciascun modulo, posti al termine della lezione, della durata di circa venti minuti ciascuno. La tipologia di domanda e il tempo dedicato alla riflessione è variato in base alle attività previste per la lezione e alla collocazione della stessa nello sviluppo del percorso.

⁷³ Fabbrichesi 2017, p. 29.

Nella prima riflessione metacognitiva⁷⁴ – svolta al termine della prima lezione, dedicata all’analisi teoretica di un testo di Husserl – sono emersi subito degli interventi significativi ed eterogenei sull’importanza del pensiero critico. Gli studenti hanno potuto riflettere su sé stessi, sulle tipologie di risorse utilizzate, esterne o personali, prendendo consapevolezza delle proprie mancanze. A tale proposito è emersa in molti l’assenza di un adeguato percorso filosofico precedente, che non ha fornito agli studenti le conoscenze appropriate utili a svolgere l’attività. Alcuni hanno manifestato la loro insicurezza nell’esprimere la propria opinione, trovando difficile gestire l’ansia nel confronto di gruppo e comprendendo che l’emotività è un fattore importante che può incidere sul proprio apprendimento. Ragionando insieme sull’importanza dell’autoriflessione, è emerso da parte di uno studente che la riflessione sulle risorse rappresenta “una forma di autogoverno e di padronanza di sé”, asserzione che mi pare testimoni come gli studenti avvertano le potenzialità promosse dalle domande metacognitive e dalla riflessione critica.

Durante lo svolgimento dell’insegnamento, gli studenti sono stati stimolati a ripensare alla prima parte del percorso svolto, ragionando su quali potessero essere per loro i punti chiave affrontati. Una studentessa è intervenuta affermando che il cardine delle lezioni svolte per lei era rappresentato “dall’analisi del pensiero”, mentre per uno studente è stato “pensare liberamente”. Tali riflessioni sono indice, a mio avviso, di come essi abbiano compreso l’importanza di sviluppare un pensiero critico.⁷⁵ Riesaminare le lezioni ha portato ad analizzare criticamente le difficoltà affrontate, legate per la maggior parte alla lettura ostica del manuale. A tale proposito, gli studenti hanno richiesto dei consigli sulle strategie di studio da adottare in ambito filosofico. Si è riflettuto insieme su tale richiesta, sottolineando come non esista una strategia univoca per affrontare un testo filosofico, ma come ciascuno, attraverso la riflessione critica su sé stesso e sulle proprie potenzialità, possa trovarne una adatta a sé.

In un successivo momento metacognitivo gli studenti sono stati stimolati a riflettere sui collegamenti tra i due moduli svolti.⁷⁶ Alcuni hanno evidenziato che nonostante le tematiche fossero differenti si percepiva la stessa modalità di svolgimento delle lezioni, che permetteva loro di continuare a esercitarsi e “allenarsi”. In merito a questo aspetto, uno studente ha paragonato il primo modulo a una sorta di “palestra filosofica” che lo ha preparato ad affrontare al meglio i costrutti teoretici delle successive fasi del percorso. Ha riflettuto inoltre sulle tematiche affrontate, evidenziandone le ricadute esistenziali: si è interrogato sul modello di persona che propone la società odierna, sulla problematicità che il soggetto deve adottare nei confronti del reale, sulle influenze sociali che agiscono sull’essere umano e sul concetto di verità, dando vita a un confronto più ampio e critico rispetto a quello svolto durante le attività. Si può intuire che queste idee siano state stimolate sia dalle tematiche trattate a lezione che dalle domande metacognitive, conducendo lo studente a generare ulteriore riflessione critica nei confronti del reale.

Gli interventi degli studenti hanno messo in evidenza l’esistenza di una stretta relazione tra ciò che si pensa e le modalità con cui si accoglie la vita e si entra in essa.⁷⁷ Spesso non si ha la consapevolezza dei valori e delle motivazioni che guidano l’agire, perché non si è avvezzi alla domanda filosofica, che richiede lo sforzo personale di sostare al suo interno. Soprattutto per

⁷⁴ La prima riflessione prevedeva la risposta alle seguenti domande: *Quali risorse personali o esterne ho compreso di possedere per svolgere le attività della lezione di oggi? Di quali risorse personali o esterne ho percepito la mancanza? Che cosa avrei potuto fare diversamente?*

⁷⁵ Al termine delle lezioni del I modulo sono state proposte le seguenti domande: *Quali sono per me i punti chiave del modulo che si conclude oggi? Che cosa vorrei chiarire meglio? Che cosa vorrei approfondire?*

⁷⁶ A metà delle lezioni del II modulo la riflessione è stata stimolata dalle seguenti domande: *Quali collegamenti ho individuato tra le prime lezioni del II modulo e quanto affrontato nel I modulo? Quali intuizioni e idee mi hanno stimolato le prime tre lezioni del II modulo? Su quali punti non sono d’accordo e perché?*

⁷⁷ Nel corso dell’ultima lezione le domande metacognitive sono state le seguenti: *Quali competenze sento di aver acquisito e consolidato maggiormente? Che cosa ho imparato su me stesso come studente con questo insegnamento che penso sia trasferibile in altri contesti di studio o lavoro? Che cosa penso mi resterà del percorso svolto nelle lezioni tra tre anni?*

coloro che svolgono una professione in cui ci si pone al servizio dell'altro è importante fare esperienza di filosofia, in quanto consente di lavorare su sé stessi, edificando la propria umanità per poter aiutare gli altri a fare lo stesso.⁷⁸ Infatti, dalle riflessioni è emerso come il pensiero critico promosso dalla filosofia sia necessario sia per poter svolgere una professione di cura come quella educativa, sia per vivere una vita all'insegna dell'umano. Durante un momento di riflessione metacognitiva uno studente ha affermato che "la professione dell'educatore include il pensare criticamente, necessita di atteggiamento di ascolto e di riguardo nei confronti di ciò che ci circonda ma anche di noi stessi per poter trasformare l'esperienza in competenza": mi sembra che ciò testimoni l'importanza della filosofia nelle professioni di cura.⁷⁹

3. Metacognizione e filosofia: risorse e limiti

Di fronte a quanto delineato è opportuno domandarsi quali possano essere gli esiti formativi, rispetto alla formazione filosofica, dell'utilizzo didattico della metacognizione. Gli interventi degli studenti stimolati dalle domande riflessive hanno costituito una risorsa, sia per monitorare il loro apprendimento, sia per generare ulteriori riflessioni. Ad esempio, diversi studenti hanno manifestato difficoltà nel ragionare sulle attività didattiche e hanno trovato inusuale e sfidante la richiesta di esprimere una posizione personale sulle questioni incontrate. Uno studente ha affermato: "essendo abituati a 'studiare per definizione', è complesso prendere una posizione personale", asserzione che indica la sfida affrontata da molti di loro nel sostenere la propria opinione, poiché ancora poco abituati a pensare sulle nozioni oggetto di studio.⁸⁰ Queste considerazioni segnalano che vi sono ancora molti docenti che inducono gli studenti a ripetere a memoria o che si limitano a chiedere loro di definire concetti, elencare e descrivere, tralasciando di stimolare i propri alunni ad analizzare, collegare e interrogarsi sulle questioni inerenti alle tematiche incontrate.⁸¹ Le riflessioni degli studenti, inoltre, li hanno rivelati poco avvezzi alle metodologie partecipative – che richiedono di "mettersi alla prova" in prima persona – e alla riflessione su sé stessi e sulla realtà. In virtù di queste osservazioni, si rende evidente il bisogno urgente del pensiero critico e l'importanza di educare le nuove generazioni alla riflessione. La metacognizione ha rappresentato un valido strumento per promuoverla, poiché ha permesso agli studenti di prendere consapevolezza delle proprie difficoltà, comprendendo l'importanza del pensiero critico nell'interpretazione di sé stessi e del reale. Spesso essi hanno richiesto di ricevere la "risposta giusta" alle domande metacognitive, indice della scarsa conoscenza della metacognizione stessa e della mancanza di abitudine all'impegno nella riflessione. Ritengo si possa evincere che le sfide incontrate dagli studenti siano sintomo di un'educazione ancora molto legata al perseguimento della *performance*, centrata sul risultato, a cui si può invece sostituire un'educazione orientata alla *padronanza*, che offra occasioni di esperienza critica. Lo sforzo degli studenti è comprensibile in quanto sostare nelle domande, ascoltarsi, confrontarsi e ragionare richiede tutta la dotazione d'essere di cui ciascuno dispone ed è un atto che esige uno sforzo al quale oggi non si è più abituati, a causa delle facilitazioni e semplificazioni tecnologiche.

⁷⁸ Modugno 2020, p. 102.

⁷⁹ Le domande che seguono sono state proposte agli studenti al termine di una lezione in cui l'attività principale è stata l'analisi teoretica di una situazione particolarmente spinosa, tratta dalle prime scene del film di Sidney Lumet *La parola ai giurati*: *Quali collegamenti ho visto tra l'attività della lezione di oggi e i concetti esplorati nelle lezioni dei moduli precedenti? Che valore hanno questi temi e le attività svolte in rapporto alla professione a cui mi sto preparando?*

⁸⁰ Al termine del II modulo sono state proposte le seguenti domande: *Quali strategie ho usato con successo nell'apprendimento dei contenuti del II modulo? Che cosa ho trovato più sfidante tra i contenuti e le attività proposte? Perché? Che cosa è stato più interessante e coinvolgente tra le esperienze fatte a lezione? Perché?*

⁸¹ Santrock 2017, p. 226.

La riflessione metacognitiva ha d'altra parte presentato limiti analoghi a quelli che sono stati riscontrati nella cosiddetta "didattica integrata", ossia svolta con una parte di alunni in aula e il resto in modalità a distanza, rendendo difficile costruire un quadro unitario dell'intera esperienza e della riflessione metacognitiva stessa. Adottare questa tipologia di didattica è stato inevitabile e non è questa la sede per esporre le difficoltà dell'intera gestione dell'insegnamento, ma è interessante riflettere sulle differenze nei momenti metacognitivi rispetto ai diversi contesti e all'evoluzione del percorso. Per quanto riguarda i differenti luoghi di svolgimento, in aula gli studenti sono apparsi più inibiti, forse per la presenza della docente oppure per il contesto inedito o ancora per il timore di esprimersi di fronte a nuovi compagni di studi. Per questo motivo, in classe la proposta della riflessione metacognitiva è stata modificata quasi subito, passando dalla condivisione orale delle riflessioni alla restituzione scritta individuale e di gruppo in alcune occasioni. All'interno del contesto *online*, benché si siano raccolte buone riflessioni metacognitive, le medesime sono state valutate numericamente modeste in proporzione al numero degli iscritti. Quest'ultimo aspetto ci ha interpellato a lungo ed è uno dei problemi insiti sia all'interno della didattica classica – il fatto che lo studente sia presente non è di per sé garanzia della sua attenzione – sia in modo maggiore in quella *online*.

Da questa esperienza si può concludere che l'uso della didattica integrata, anche per la riflessione metacognitiva, non ha impedito la partecipazione degli studenti, ma certamente non ha permesso di comprendere la loro reale presenza e i bisogni specifici dei singoli, cosa che risulta molto importante se si richiede un coinvolgimento attivo. Nelle ultime riflessioni metacognitive⁸² gli studenti hanno avuto l'occasione di riflettere sulle competenze e abilità apprese, mostrando come ciò che hanno imparato non siano solo le tematiche filosofiche affrontate, ma piuttosto l'apprendere a confrontarsi, ad andare in profondità delle questioni, a relazionarsi, ad approcciarsi in modo inedito al reale, a conoscere il punto di vista dell'altro, a non limitarsi all'apparenza, ma indagare con sguardo critico, a soffermarsi su ciò che c'è dietro alle azioni, a maturare consapevolezza di sé, a ragionare.

È interessante rilevare che nell'attività conclusiva dell'insegnamento si è chiesto agli studenti di scrivere una parola che rappresentasse l'intero insegnamento svolto. La parola digitata il maggior numero di volte è stata "riflessione", indicatore che rileva come il percorso prospettato abbia globalmente raggiunto l'obiettivo. Vi sono state anche una serie di parole, quali scoperta, consapevolezza, dialogo, confronto, impegno e fatica che consentono di evincere che l'insegnamento ha rappresentato un percorso impegnativo, ma che ha portato a nuove scoperte e a una maggiore consapevolezza. Interessanti anche le parole "risveglio" e "nuovo io" che indicano un cambiamento avvenuto nei discenti. Percepirsi in mutamento e vedere le trasformazioni avvenute è indice della buona riuscita del percorso progettato, tanto più se si tratta di un insegnamento di filosofia, che dovrebbe sollecitare gli studenti a prendersi cura di sé stessi,⁸³ non nel senso egoistico del termine, ma come trasfigurazione di sé, per continuare a maturare edificando la propria umanità.

⁸² Cfr. nota 76.

⁸³ Cfr. Foucault 2001, pp. 4-21.

La parola che rappresenta meglio per me il percorso compiuto ...



Da queste ultime riflessioni emerse si evince che l'integrazione della metacognizione all'interno dell'insegnamento di *Pensiero critico e argomentazione* ha permesso agli studenti di sperimentarsi, di compiere un'esperienza interiore che ha consentito loro di monitorare il proprio processo di apprendimento, dimensione fondamentale per la loro vita come futuri professionisti della cura e più in generale come cammino verso la propria piena umanità.

Giunti a questo punto è interessante notare la maturazione del pensiero critico negli studenti, dovuta probabilmente non solo alla riflessione metacognitiva – che certamente ha rappresentato un ottimo supporto – ma anche alle metodologie didattiche, che ne hanno permesso lo sviluppo. Ancora una volta, è proprio dalle riflessioni metacognitive degli studenti che si è potuto notare l'evoluzione delle loro elaborazioni, che con il passare delle lezioni sono diventate sempre più profonde. Ciò che vorrei sostenere è che l'insieme integrato di pratica metacognitiva e attività didattiche attive e partecipative ha guidato ogni studente a interrogarsi su sé stesso, a mettersi in discussione e a riflettere criticamente. Attività quali l'analisi teoretica dei testi filosofici (individuale e di gruppo), il *Team-Based Learning*, la visione di brani di film e la riflessione sugli scenari da essi proposti, la prova di argomentazione orale e l'analisi dei casi hanno stimolato continuamente gli studenti a riflettere e a interrogarsi, trasformando i processi di pensiero e talvolta le posizioni assunte. Si può evincere pertanto che le attività didattiche partecipative e attive hanno supportato la riflessione metacognitiva che è maturata nel tempo, creando un circolo virtuoso tra esperienza e metacognizione. Ritengo che quest'ultima non possa essere assimilata al pensiero critico, ma che sia un valido strumento per promuoverlo. Pensare riflessivamente e produttivamente valutando⁸⁴ gli eventi del reale è l'obiettivo ultimo della metacognizione, che se assunta come una sorta di "stile di pensiero e azione" consente non solo di riflettere su che cosa sta avvenendo, ma anche su come e perché. A tal proposito, una studentessa ha affermato: "ci sta facendo aprire la mente in modo da vedere il mondo e i fatti, della nostra vita e del lavoro, con gli occhi di chi non vede solo ciò che sembra esserci davanti a sé ma ciò che si trova dietro ad ogni azione ed avvenimento".⁸⁵

Vorrei concludere con una considerazione personale in merito all'importanza dei momenti metacognitivi svolti durante l'insegnamento. Anche per me questa occasione ha rappresentato un'esperienza che mi ha fatto crescere sia a livello formativo che personale. Durante le riflessioni metacognitive ho appreso concretamente come la relazione educativa generi costantemente conoscenza, attraverso un processo continuo che muove dal discente al docente e che non ha mai termine. L'esperienza di ricerca e gli studenti stessi mi hanno messo in discussione e sono stati una fonte generativa di riflessioni che mi hanno portato a scandagliare me stessa, scoprendo in me potenzialità e limiti inediti. La riflessione metacognitiva svolta insieme ha creato un'occasione di esperienza filosofica che mi ha coinvolto in prima persona. Anche la relazione con la collega di tirocinio mi ha permesso di rendere ancora più feconda l'esperienza di

⁸⁴ Cfr. Santrock 2017, pp. 222-226.

⁸⁵ Cfr. nota 78.

apprendimento: grazie al dialogo e al confronto abbiamo contribuito ad accompagnare gli studenti nel loro filosofare, come afferma Fabbrichesi citando Platone, «sull'ardore dell'anima desiderosa di conoscere, che si accende come un fuoco e come un fuoco va alimentata nelle discussioni comuni, vivendo a contatto l'uno con l'altro, imparando a diventare amici non solo del sapere, ma nel sapere».⁸⁶

Riferimenti bibliografici

- Achenbach 2018: Gerd B. Achenbach, *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità di vita*, Feltrinelli, Milano 2018.
- Agostino, *Soliloqui*, in *Dialoghi/1*, Città Nuova, Roma 1970.
- Belvedere 2008: Salvatore Belvedere, *La comunicazione filosofica nella pratica dell'insegnamento*, Rubbettino, Catanzaro 2008.
- Bencivenga 2017: Ermanno Bencivenga, *La scomparsa del pensiero. Perché non possiamo rinunciare a ragionare con la nostra testa*, Feltrinelli, Milano 2017.
- Bonaiuti 2020: Giovanni Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma 2020.
- Buber 2019: Martin Buber, *Il problema dell'uomo*, Marietti, Bologna 2019.
- Denicolai 2015: Lorenzo Denicolai, *Conoscenza in progress. Esistere e costruire il sapere all'epoca dell'iperconnessione*, in (ed.) Lorenzo Denicolai, Alberto Parola, *Tecnologie e linguaggi dell'apprendimento. Le sfide della ricerca mediaeducativa*, Aracne, Roma 2015.
- de Mita 2020: Gabriella de Mita, *Matrice teoretica dei processi di cambiamento formativo*, in Gabriella de Mita, Alessandra Modugno, *Insegnare filosofia in università*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 21-65.
- Calvani, Trincherò 2020: Antonio Calvani, Roberto Trincherò, *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci Faber, Roma 2020.
- Cornoldi 1995: Cesare Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1995.
- D'Elia, de Mita, Giordano, Modugno 2019: Giovanni D'Elia, Gabriella de Mita, Giovanni Giordano, Alessandra Modugno, *Didattica e filosofia in dialogo per l'università*, in «Comunicazione filosofica», 42, maggio 2019, pp. 28-44.
- De Monticelli 2018: Roberta De Monticelli, *Il dono dei vincoli. Per leggere Husserl*, Garzanti, Milano 2018.
- Donati, Maspero 2020: Pierpaolo Donati, Giulio Maspero, *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*, Città Nuova, Roma 2020.
- Dweck 2000: Carol S. Dweck, *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Erikson, Trento 2000.
- Fabbrichesi 2017: Rossella Fabbrichesi, *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Foucault 2001: Michel Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Giussani 2005: Luigi Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005.
- Guardini 1964: Romano Guardini, *Scritti filosofici*, 2 voll., Fabbri, Milano 1964, vol. II.
- Ianes 1996: Dario Ianes, *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*, Erikson, Trento 1996.
- Tanner 2012: Kimberly D. Tanner, *Promoting Student Metacognition*, in «CBE—Life Sciences Education», Vol. 11, 113–120, Summer 2012.
- Lotti 2018: Antonella Lotti, *Il Team Based Learning*, in Fabrizio Consorti, Anna Dipace, Lukas Lochner, Fedela F. Loperfido, Antonella Lotti, *La didattica per il grande gruppo*, Idelson Gnocchi, Napoli 2018, pp. 57-66.

⁸⁶ Fabbrichesi 2017, p. 24.

- Marconi 2007: Diego Marconi, *Per la verità. Relativismo e filosofia*, Einaudi, Torino 2007.
- Mason 2013: Lucia Mason, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, il Mulino, Bologna 2013.
- MIUR 2017: *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, MIUR ottobre 2017 (<https://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza> consultato il 18.03.2022).
- Modugno 2020: Alessandra Modugno, *Filosofia e meta-filosofia: dentro l'esperienza filosofica*, in Gabriella de Mita, Alessandra Modugno, *Insegnare filosofia in università*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 67-143.
- Modugno 2018: Alessandra Modugno, *Pensare criticamente. Verità e competenze argomentative*, Carocci, Roma 2018.
- Modugno 2017: Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma 2017.
- Modugno 2014: Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014.
- Modugno, Premoli 2022: Alessandra Modugno, Paola Premoli De Marchi, *Capolavoro e mistero. Esperienza e verità dell'essere umano*, Franco Angeli, Milano 2022.
- Mortari 2015: Luigina Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Mortari 2006: Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2006.
- Parmigiani 2018: Davide Parmigiani, *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Parola 2015: Alberto Parola, *Linguaggi dell'apprendimento e ricerca mediaeducativa*, in (ed.) Lorenzo Denicolai, Alberto Parola, *Tecnologie e linguaggi dell'apprendimento. Le sfide della ricerca mediaeducativa*, Aracne, Roma 2015.
- Platone, *Repubblica*, in *Tutti gli scritti*, Rusconi, Milano 1994.
- Raschini 2020: Maria Adelaide Raschini, *Concretezza e astrazione*, Marsilio, Venezia 2000.
- Santrock 2017: John W. Santrock, *Psicologia dello sviluppo*, Mc Graw Hill Education, Milano 2017.
- Sciacca 2019: Michele Federico Sciacca, *L'interiorità oggettiva*, Marsilio, Venezia 2019.
- Sciacca 1973: Michele Federico Sciacca, *Ontologia triadica e trinitaria*, Marzorati, Milano 1973.
- Sciacca 1972: Michele Federico Sciacca, *L'oscuramento dell'intelligenza*, Marzorati, Milano 1972.
- Sola 2003: Giancarla Sola, *Umbildung. La "trasformazione" nella formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2003.
- Tommaso d'Aquino 2005: Tommaso d'Aquino, *Sulla verità*, Bompiani, Milano 2005.
- Zannini 2015: Lucia Zannini, *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura. Modelli, strumenti, narrazioni*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015.

**STARE SULLE FRONTIERE
IL PENSIERO CRITICO E LA SUA FISIONOMIA NEL CURRICULUM
DELLA *PHILOSOPHY FOR CHILDREN****

Giovanna Miolli

Abstract

This contribution aims to problematise the notion of critical thinking in philosophy. First, I examine specific aspects of the critical function of philosophy. Next, I reconstruct and discuss the physiognomy of critical thinking in the context of the *Philosophy for Children* curriculum designed by M. Lipman. In the last part, I refer to my experience of *Philosophy for Children* sessions with primary school students, giving some examples where critical thinking is at work. The conclusion reflects on the intersection between philosophy as critique and the particular physiognomy of critical thinking in the *Philosophy for Children* curriculum.

Keywords

Critical thinking, Philosophy for Children, Education, Matthew Lipman, Pragmatism.

1. Introduzione: imbarazzi filosofici

Nella primavera del 2018, un professore della Georgia State University in visita all'Università di Padova racconta a me e altri colleghi alcuni dettagli sul funzionamento del sistema accademico americano. Tra le varie informazioni, una in particolare colpisce la mia attenzione. Il professore cita la presenza di tre corsi alla Georgia State University che studenti e studentesse di ogni *major* (più o meno l'equivalente di un nostro corso di laurea) devono obbligatoriamente sostenere. Fra questi ne figura uno di filosofia. Non uno qualsiasi: un corso di *Critical Thinking*. Il professore esprime un certo imbarazzo: nessuno tra i suoi colleghi ambisce a questa cattedra, è il classico esempio di un qualcosa che tutti devono fare, anche se non se ne conosce bene il motivo. Per come questo corso viene svolto, fa un pessimo servizio alla filosofia, afferma il professore. Che cosa dovrebbe indicare l'espressione "*Critical Thinking?*" Sembra che la minaccia maggiore sia una certa vaghezza del termine: può comprendere tutto e niente, e rischia di dare un'idea distorta della filosofia.

L'aneddoto suggerisce almeno due cose. (1) Forse non è del tutto chiaro che cosa si debba insegnare in un corso di *Critical Thinking* (che cos'è? Che cosa comprende? Quali sono gli strumenti per insegnarlo? Quali aree bisognerebbe coprire?). (2) Resta il fatto che nell'offerta formativa della Georgia State University il corso di *Critical Thinking* è esteso a studenti e studentesse di tutte le discipline. Questo dovrebbe almeno suggerire che la materia in questione – ammesso che si possa definirla così – è ritenuta di una certa rilevanza.

Da varie parti lo sviluppo del pensiero critico è considerato un tipo di lavoro filosofico che possiede una valenza trasversale, molto più ampia rispetto al solo perimetro della filosofia. Non a caso, l'educazione al pensiero critico è una delle ragioni con cui spesso si difende l'importanza

*  This publication is part of the project *InRatio* (researcher: Giovanna Miolli) that has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement No 101025620.

del ruolo della filosofia nella società. Di fronte a politiche locali o nazionali di de-finanziamento o sottofinanziamento della disciplina filosofica e delle cosiddette discipline umanistiche in generale, si cerca di legittimare l'operato della filosofia mostrando la sua connessione con la promozione del pensiero critico e l'educazione a una cittadinanza democratica attiva.¹

Sulla base dei punti appena esposti, sembra quindi esserci una tensione tra un manifesto riconoscimento della valenza del pensiero critico e una titubanza rispetto a che cosa esso indichi, o rispetto a che cosa dovrebbe comprendere un corso di *Critical Thinking*.

Un po' di ricerca empirica (e per nulla sistematica) nel sito della Georgia State University fornisce alcuni indizi su cosa si ritiene che individui questa espressione. Nella breve frase descrittiva che identifica il corso "PHIL 1010 – Critical Thinking", si legge: «Development of practical and logical skills important to all disciplines, with emphasis on standardizing and evaluating arguments. Students are introduced to types of arguments used across the humanities, the social sciences, and the natural sciences»². Il focus verte su un pensiero critico come capacità di individuare, analizzare e valutare gli argomenti presenti in un ragionamento. Questo implica abilità pratiche e logiche. Il riferimento alla pratica è importante, perché caratterizza il campo del ragionamento come un *fare*³, (e un *saper fare*). In tal caso, ciò con cui deve cimentarsi questo "fare" sono gli argomenti.

Recuperando i materiali del corso di *Critical Thinking* del 2018 alla Georgia State University,⁴ è possibile enucleare alcuni temi principali: l'identificazione, la formalizzazione e il riconoscimento della validità degli argomenti; le fallacie argomentative; le tipologie di argomenti (es. deduttivi, induttivi, ecc.); le tipologie di premesse e le conclusioni; il linguaggio e la sua chiarezza; il linguaggio e le emozioni (soprattutto nell'uso delle fallacie argomentative).

Questo tipo di impostazione sembra privilegiare l'associazione del pensiero critico al ragionamento logico, tramite la conoscenza e l'uso degli argomenti, la conoscenza delle premesse, delle conclusioni e della connessione tra premesse e conclusioni. Questa immagine, che naturalmente rispecchia una selezione (si ripropone il problema di cosa inserire in un corso di *Critical Thinking*, avendo un limite di ore) fornisce una certa fisionomia del pensiero critico. Se però riuniamo insieme i vari elementi emersi, il pensiero critico non si "riduce" a un procedimento logico-argomentativo astratto, ma implica anche un fare, una dimensione pratica.

In quanto segue non proverò a dare una definizione di pensiero critico, non proverò cioè a dire che cos'è il pensiero critico (domanda sull'essenza). Le definizioni che se ne offrono sono molteplici⁵ e non avrebbe qui senso cimentarsi in un'opera di macro-sintesi o impegnarsi in una valutazione di quale sia la più appropriata. Piuttosto, mi concentrerò su ciò che il pensiero critico

¹ Cfr. ad esempio Dewey 1910, Nussbaum 2010.

² Cfr. https://catalogs.gsu.edu/preview_program.php?catoid=4&poid=941&returnto=563 (data ultima consultazione: 4/03/2022).

³ Tra le voci del dibattito metafilosofico contemporaneo (il dibattito, cioè, che si svolge come riflessione filosofica sulla natura stessa della filosofia) emerge anche una visione della filosofia come arte o come un fare (cfr. ad esempio Casati 2011 e Fabbrichesi 2017). La filosofia viene presentata come un'attività a tutti gli effetti: come qualcosa che convoca di per sé anche una dimensione pratica e non solo, per così dire, "teorica". Rispetto a questo punto, mi sentirei di aggiungere una riflessione: ritengo che anche quella che viene considerata un'attività solo teorica sia in realtà già una pratica: anche "solo" pensare è un (modo di) fare: *come* penso determina e identifica già una pratica. Credo che, per evitare confusione, sarebbe forse appropriato operare una distinzione tra "pratiche" e "applicazioni". Probabilmente, molti di quelli che dicono che la filosofia è astratta e non ha una dimensione pratica, intendono piuttosto affermare che non ha (almeno apparentemente – ma anche questo, a mio avviso, è contestabile) applicazioni. In questo modo, si tende a definire la filosofia come solo "teorica" (e non pratica) perché non ha immediate applicazioni nel senso di un fare "materiale, visibile, documentabile" ecc. Su questo si può certo discutere. Che però la filosofia (anche solo come teoresi) sia già di per sé una pratica è un aspetto su cui mi sentirei di insistere (per un'argomentazione più approfondita rimando a Miolli 2021).

⁴ Cfr. <https://www.studocu.com/en-us/document/georgia-state-university/critical-thinking/critical-thinking-week-1-notes/1063323> (data ultima consultazione: 4/03/2022).

⁵ Cfr. anche solo la rassegna che ne fa Lipman (2005, pp. 70-74).

fa (domanda sull'agire), soffermandomi su alcuni specifici aspetti che lo caratterizzano nel contesto della *Philosophy for Children* (P4C). La *Philosophy for Children* consiste in un curriculum e una metodologia "learning through enquiry" (cioè di apprendimento attraverso l'indagine e la ricerca), ideato negli anni '70 dal logico statunitense Matthew Lipman allo scopo di favorire il pensiero critico, creativo e valoriale (*caring*), e la costruzione di ambienti sociali inclusivi.⁶ Una sessione di *Philosophy for Children* prevede principalmente quattro fasi: presentazione di uno stimolo (solitamente un brano tratto dai racconti inclusi nel curriculum); formulazione e condivisione di domande sorte dallo stimolo proposto (agenda di discussione); discussione collettiva basata sull'argomentazione e sul ragionamento (piano di discussione e suo svolgimento); autovalutazione della comunità di ricerca, cioè della collettività che ha co-costruito un sapere attraverso il dialogo e il confronto.⁷

L'analisi che proporrò opera di necessità dei tagli. Nello specifico, trascurerò una discussione e un riepilogo del dibattito filosofico contemporaneo sul pensiero critico; non tratterò la distinzione tra disposizioni, abilità e atteggiamenti del pensiero critico, che sembra interessare una parte del dibattito;⁸ e non mi occuperò del discorso (cui corrisponde un programma contenutistico) introdotto da circa una trentina d'anni nelle politiche educative europee, che si impronta alla promozione delle cosiddette *life skills*, fra cui compare anche il pensiero critico.⁹

Prima di restringere la prospettiva sul pensiero critico, proverò tuttavia a proporre alcuni aspetti della funzione critica della filosofia o, se si preferisce, della filosofia come critica. Tali aspetti possono essere riassunti così: *distanza* (ma non distacco), *messa in questione del dato*, e *atteggiamento (del) limite*. Successivamente, procederò a ricostruire e discutere la fisionomia che il pensiero critico assume nel contesto della *Philosophy for Children*. Mi concentrerò tanto sui principali fattori sociali, pedagogici, politici e filosofici (pragmatismo) che contribuiscono a determinare il "volto" del pensiero critico in questo particolare ambito, quanto sulle caratterizzazioni che lo stesso Lipman ne offre in modo esplicito (autocorrezione, formulazione di giudizi basati su criteri, sensibilità al contesto).

Nell'ultima parte del contributo farò riferimento alla mia esperienza di *Philosophy for Children* con bambine e bambini delle scuole primarie, esponendo alcuni esempi in cui è all'opera il pensiero critico secondo le sue diverse modalità d'azione. La conclusione rifletterà sulle affinità e sui punti d'intersezione tra la filosofia come critica e la peculiare fisionomia che il pensiero critico assume nella *Philosophy for Children*.

2. Filosofia come critica: distanza riflessiva, messa in questione del dato, atteggiamento (del) limite

In che senso la filosofia è (una) critica? Non è possibile esaurire qui l'argomento, mi limiterò pertanto a indicare tre caratteristiche (sufficientemente condivise dagli addetti e dalle addette ai lavori) della postura critica della filosofia: (a) l'instaurazione di una "distanza" riflessiva, (b) la messa in discussione di ciò che è dato o noto, (c) un dimorare e un lavorare sul limite (quello che Foucault chiamerebbe "atteggiamento limite").¹⁰

⁶ Per una panoramica, cfr. Pritchard 2020.

⁷ Cfr. Lipman 2005.

⁸ Cfr. a titolo esemplificativo: Boda e Mosiello 2005, Cottrell 2005, Dunne 2018. Per una panoramica dei dibattiti in corso, si veda Hitchcock 2020.

⁹ Cfr. Boda e Mosiello 2005.

¹⁰ Non mi soffermerò sul dibattito concernente la *teoria critica*, che meriterebbe un discorso molto più approfondito. Allo stesso modo, tralascierò l'importante tema della critica filosofica femminista, che può essere essa stessa concepita come una forma di teoria critica in quanto *resistant knowledge project* (cfr. Hill Collins 2019; Bortolami e Miolli 2021, pp. 4-11; Braidotti 2019, in particolare il cap. 4).

(a) *Critica come distanza riflessiva*

Il dibattito metafilosofico contemporaneo presenta come oggetto d'indagine la natura della filosofia stessa.¹¹ La domanda "che cos'è la filosofia?" crea molto imbarazzo, in primo luogo ai filosofi e alle filosofe.¹² Spesso la questione viene traslata di piano: invece di tentare di dare una risposta alla domanda "che cos'è la filosofia?", sembra più semplice dire che cosa *fanno* o *hanno fatto* i filosofi e le filosofe, o, in alternativa, che cosa *fa* la filosofia.¹³

Tra le cose che si fanno quando si fa filosofia, Fabbrichesi individua l'esercizio della critica, interpretato come un esercizio della "distanza" (da non intendersi però come "distacco").

«Chi si accosta, fin dai tempi di Socrate, alla filosofia, lo fa perché essa manifesta un'attitudine *critica* del pensiero che, come dice l'etimologia della parola greca *krino*, separa, divide, opera uno stacco e segnala una presa di distanza ermeneutica».¹⁴

L'operazione critica implica un "taglio", una divisione e una separazione, che ha innanzitutto lo scopo di produrre una distanza d'osservazione. Come anticipato, questa distanza non è un distacco, un'astrazione fine a se stessa o un atteggiamento di disinteresse, al contrario, è la condizione funzionale ad avere un effetto (pratico, conoscitivo, storico, sociale ecc.) rispetto a ciò a cui ci si sta relazionando.

È possibile fare almeno tre esempi significativi, reperibili nella storia della filosofia, della concretizzazione di questo atteggiamento di critica come distanza: la critica trascendentale kantiana, la critica fenomenologica husserliana e la critica genealogica (o storico-genetica) di Foucault. Nel primo caso si tratta di porre una distanza d'osservazione rispetto alle facoltà conoscitive del soggetto (ragione teoretica, ragione pratica, capacità di giudizio) per valutarne i limiti, il "funzionamento" e i legittimi campi d'applicazione. Nel secondo caso, si tratta di guadagnare un punto di osservazione rispetto alla coscienza e alla sua esperienza per determinarne le "operazioni di base" precedenti all'esercizio di capacità complesse quali il pensiero logico e la formulazione dei giudizi. Nel terzo caso, si tratta di sviluppare quella che Foucault definisce "un'ontologia storica di noi stessi", ponendo una distanza rispetto alla nostra costituzione nel presente per comprendere e valutare quali elementi, dinamiche e discorsi siano all'origine delle attuali pratiche etiche e di quelle di sapere e potere.¹⁵

La critica filosofica come presa di distanza, che nella storia del pensiero si è declinata in moltissimi modi, è un'operazione che la filosofia rivolge anche su se stessa: l'attività critica della filosofia è anche autocritica, è la critica del pensiero su se stesso. Ciò significa che la filosofia è autoriflessiva e "auto-effettiva" (mi si conceda questo termine): la filosofia, cioè, incorpora nella propria comprensione di sé e nel suo costituirsi e darsi anche i prodotti, gli effetti, della sua autocritica. L'attuale dibattito metafilosofico presenta un'imponente operazione di autocritica da parte della filosofia contemporanea, che si interroga sui propri metodi e linguaggi, sui propri oggetti, sulla relazione tra le diverse branche della filosofia e sul rapporto tra la filosofia e le altre discipline (in particolare le scienze) così come sul rapporto tra la filosofia e la società.

¹¹ Si tratta di un dibattito iniziato verso l'inizio degli anni '70 e innescatosi, non a caso, dopo la cosiddetta "svolta linguistica" (*Linguistic Turn*), dunque dopo un "taglio concettuale" rispetto al quale era necessario riformulare il compito, i metodi e gli oggetti della filosofia. Per un approfondimento sul tema, rinvio a Miolli 2017, pp. 85-104.

¹² Cfr. Overgaard, Gilbert e Burwood 2013.

¹³ Cfr. ad esempio Casati 2011 e Fabbrichesi 2017.

¹⁴ Fabbrichesi 2017, p. 15.

¹⁵ «Il che [...] implica che la critica venga esercitata [...] come indagine storica attraverso gli eventi che ci hanno condotto a costituirci e a riconoscerci come soggetti di ciò che facciamo, pensiamo e diciamo» (Foucault 2012, p. 41). L'ontologia storica di noi stessi «risponde a questa sistematizzazione: come abbiamo costituito noi stessi come soggetti del nostro sapere; come abbiamo costituito noi stessi come soggetti che esercitano o subiscono delle relazioni di potere; come abbiamo costituito noi stessi come soggetti morali delle nostre azioni» (ivi, p. 45).

(b) *Critica come messa in questione di ciò che è dato*

Questo tratto si collega saldamente a quello appena esposto. La presa di distanza rispetto a qualcosa è funzionale al metterlo in questione. In particolare, si mette in questione qualcosa che viene preso come “dato” o, ancora, come “noto”, e che quindi viene solitamente accettato senza verifica. Mettere in questione il dato significa sospendere la sua condizione di “immediatezza” o pretesa autoevidenza, per ricollocarlo nel processo di mediazione attraverso cui esso è arrivato a costituirsi come tale. Discutere il dato comporta cioè ri-esplicitare i presupposti sui quali esso è stato edificato: le ragioni per cui si è costituito, le pratiche che l’hanno corroborato, i particolari contesti in cui è emerso e si è sviluppato, ecc. Agire sul dato significa quindi rivelarne i *presupposti* impliciti, mettendo in questione i criteri della sua validità.

Nella Prefazione alla *Fenomenologia dello spirito*, Hegel scrive che ciò che è noto, proprio perché è noto, non per questo è conosciuto. La “lezione” è abbastanza semplice, anche se spesso tendiamo a trascurarla. Che qualcosa ci risulti come noto, non significa affatto che ne abbiamo una qualche conoscenza o che sapremmo davvero dire di che cosa si tratti. Accettare il “noto” equivale in un certo senso ad accettare qualcosa che non conosciamo veramente.

La pratica critica della messa in questione del dato e del noto è potenzialmente alla portata di tutti. Possiamo fare un esempio al proposito. In una delle aule dell’Università di Padova in cui mi sono spesso recata per seminari o lezioni, era affisso (in tempi pre-pandemici) un foglio con il seguente messaggio:

Capienza massima 45 persone

Per ovvie ragioni di sicurezza è vietato superare il numero massimo di 45 persone in aula, di conseguenza è vietato spostare le sedie da un’aula all’altra.

L’esempio potrebbe sembrare banale, tuttavia rivela alcuni punti sensibili. Di fronte a questo comunicato, dove si soffermerebbe qualcuno o qualcuna che eserciti un’operazione di critica del dato? Si potrebbe cominciare da “ovvie ragioni di sicurezza”. Ovvie? Cioè quali? E in base a quali normative? Queste ragioni erano ovvie anche un secolo fa? Cosa si è prodotto a livello di pensiero e normatività per dire che oggi sono ovvie? Da qui potrebbe cominciare un esame dei presupposti e delle condizioni che stanno alle spalle della frase in questione e si potrebbe giudicare della sua legittimità o meno (in base alla formulazione di criteri).

Il numero “45” rappresenta un altro aspetto su cui ci si potrebbe concentrare. Perché 45 e non 44 o 46? Quali calcoli e proporzioni sono state fatte, quali quantità sono state commisurate?

Vi è poi almeno un altro elemento a cui la critica potrebbe rivolgersi: “*di conseguenza è vietato spostare le sedie da un’aula all’altra*”. La conseguenza è così ovvia e/o rigorosa? Aggiungere o togliere sedie, spostandole da un’aula all’altra, non significa necessariamente aggiungere o togliere persone. Altrettanto, se spostassimo tre sedie dall’aula in questione a un’altra, nella prima resterebbe un numero di sedie inferiore a 45 e quindi la situazione dovrebbe comunque essere accettabile. Potrebbero esserci ulteriori spiegazioni a perfezionare la chiarezza del comunicato, ma in ogni caso qui la connessione logica tra le premesse e le conclusioni non è così stringente.

Naturalmente, l’esempio non ha lo scopo di stimolare un atteggiamento sovversivo che metta in discussione gli avvisi per la sicurezza distribuiti per gli edifici pubblici delle nostre città; vuole solo essere funzionale a chiarire che siamo circondati da cose note, ovvie e date, e che la critica filosofica potrebbe applicarsi a una varietà indefinita di stimoli quotidiani.¹⁶ Come

¹⁶ Si consideri anche questo esempio, proposto da Roberto Casati (2011, p. 52): «Ci sono molte assunzioni e ipotesi nascoste in un pensiero che pure sembra assai banale. Dovremmo sapere che cosa è una nave. Eppure, non lo sappiamo veramente, e quello che ci sembra di sapere è opaco. Quando cerchiamo di precisarlo, ci accorgiamo che il pensiero nasconde delle contraddizioni. Quindi: il lavoro filosofico richiede che si renda esplicito quanto vi è di

emergerà anche in seguito, questo tipo di critica ha senso se non è volta a un mero intento distruttivo, ma si configura come un'assunzione di responsabilità rispetto all'esercizio del pensiero e alla stessa messa in discussione che si sta attuando. La critica filosofica deve cioè essere disposta ad assumersi la responsabilità delle conseguenze del suo mettere in questione il noto e il dato.

(c) *Critica come atteggiamento (del) limite*

Fabbrichesi sottolinea come l'attitudine critica debba tradursi altrettanto in un «ethos comportamentale per dimostrare il proprio valore. La critica non può rimanere mera operazione intellettuale [...]: deve mostrarsi in opera nella prassi».¹⁷

Fabbrichesi si rivolge ancora una volta alla proposta filosofica foucaultiana. Il riferimento è in particolare al contributo "Che cos'è l'illuminismo?". Qui Foucault sviluppa una riflessione sulla base dello scritto in cui Kant definiva l'illuminismo (*Aufklärung*) come «l'uscita dell'uomo dallo stato di minorità», inteso come «l'incapacità di servirsi della propria intelligenza senza la guida di un altro»¹⁸. In questo saggio (che era prima di tutto una conferenza) Foucault vede la modernità come un tentativo di risposta alla domanda a cui anche Kant aveva provato a rispondere. La modernità darebbe voce a «un tipo di interrogazione filosofica che pone il problema, al tempo stesso, del rapporto con il presente, del modo d'essere storico e della costituzione di se stessi come soggetto autonomo»¹⁹. Nel corso del saggio, Foucault propone di intendere la stessa modernità non tanto come un'epoca storica, ma come un atteggiamento:

Con atteggiamento intendo un modo di relazione con l'attualità; una scelta deliberata compiuta da alcuni; infine, un modo di pensare e di sentire, anche un modo di agire e di comportarsi che sottolinea un'appartenenza e al tempo stesso si presenta come un compito. Probabilmente, un po' come quello che i Greci chiamavano un ethos.²⁰

Ciò che secondo Foucault è oggi rilevante rispetto alla modernità e al suo tentativo di elaborare una risposta alla domanda "che cos'è l'illuminismo?", è la possibilità della «riattivazione permanente» di «un ethos filosofico che potrebbe essere caratterizzato come critica permanente del nostro essere storico»²¹. La specifica proposta di Foucault si declina come l'"ontologia storica di noi stessi" accennata più sopra. Tuttavia, al di fuori del caso particolare, credo che le parole di questo autore possano fornire un buon servizio per cercare di comprendere la critica filosofica nei termini di un costante dimorare sul limite. L'ethos filosofico che Foucault ha in mente consiste «in una critica di ciò che noi diciamo, pensiamo e facciamo».²²

«Questo ethos filosofico può essere caratterizzato come un *atteggiamento limite*. Non si tratta di un atteggiamento di rigetto. Dobbiamo sfuggire all'alternativa del fuori e del dentro; dobbiamo stare sulle frontiere. La critica è proprio l'analisi dei limiti e la riflessione su di essi».²³

L'esercizio del limite, nel senso di un radicale *abitare* il limite, va contro l'idea di schieramento, di "dentro o fuori"; piuttosto, è un esercizio di critica che permette di discutere,

implicito nelle nostre descrizioni, immagini, teorie e narrazioni del mondo. Se non rendi espliciti i tuoi pensieri, rischi di non vedere le eventuali contraddizioni o lacune che vi si annidano».

¹⁷ Fabbrichesi 2017, p. 16.

¹⁸ Kant 2012, p. 9. Kant fornisce tre esempi, che Foucault non manca di sottolineare: ci troviamo in uno stato di minorità «quando un libro ragiona per noi, quando un direttore spirituale ci fa da coscienza, quando un medico decide la nostra dieta al posto nostro», Foucault 2012, p. 26.

¹⁹ Foucault 2012, p. 36.

²⁰ Ivi, p. 32.

²¹ Ivi, p. 37.

²² Ivi, p. 41.

²³ *Ibid.*

analizzare, mettere in questione e lavorare sui propri limiti (i limiti delle proprie pratiche, idee, azioni e dei modi di pensare; i limiti di una società, di una norma, di una legge, ecc.). Se in Kant questo lavoro aveva innanzitutto la fisionomia della critica della ragione, con lo scopo di individuare i confini entro i quali il suo uso era legittimo, in Foucault questo senso di “limite” viene liberato e allargato: la critica filosofica è volta a una comprensione dei nostri limiti ai fini del loro superamento²⁴ e in vista di un’apertura a nuove possibilità. È in questo modo che l’essere umano può essere ciò che non è (ancora) mai stato o smettere di essere ciò che è (già) stato²⁵. Ed è sempre seguendo questo orientamento che l’essere umano non rientra più in un paradigma di “scoperta di sé” (come se ci fosse un’essenza eterna da rinvenire), ma in uno di costruzione, elaborazione e invenzione di sé. La critica filosofica come “stare sul limite” (o sulle frontiere) unisce dunque alla comprensione e all’indagine dei limiti la possibilità della (auto)trasformazione e il rilancio della libertà. «Non so se oggi si debba dire che il lavoro critico implica ancora la fede nell’Illuminismo» commenta Foucault alla fine del saggio considerato, «credo» però «che comporti sempre il lavoro sui nostri limiti, vale a dire un travaglio paziente che dà forma all’impazienza della libertà».²⁶

Dopo questo breve profilo di alcuni dei tratti che possono caratterizzare la funzione critica della filosofia, proseguo con l’analisi di come il pensiero critico si configuri nel contesto della *Philosophy for Children*. In sede conclusiva sarà possibile individuare alcuni punti di intersezione tra il quadro appena fornito e quanto emergerà dall’indagine che ora prende avvio.

3. Il pensiero critico nel curriculum della *Philosophy for Children*

“Pensiero critico”, o *critical thinking*, non è un’espressione scontata o immediatamente auto-evidente, o almeno non lo era tra gli anni Settanta e Ottanta negli Stati Uniti. In quest’area geografica, il termine emerse contestualmente a un movimento che metteva in discussione l’intero sistema educativo (in primis scolastico).²⁷

Anche se non vi è un’origine univoca, il termine cominciò a circolare con l’introduzione di un nuovo lessico che si contrapponeva alle teorie di Piaget (un lessico che trovava nelle elaborazioni di Vygotskij e Bruner parole «magiche» come «*pensiero, abilità cognitive e metacognizione*»)²⁸ e attraverso il riferimento ad alcuni testi di qualche decennio prima. Molti di questi testi si impegnavano a riproporre l’uso e la conoscenza della logica in modo innovativo e comprensibile per gli studenti,²⁹ mostrandone la componente *pratica*.³⁰ Al tempo stesso, si sottolineava la connessione tra l’insegnamento della logica e l’educazione o, ancora più radicalmente, tra la logica e l’educazione alla *democrazia*. Rispetto a quest’ultimo punto, Lipman indica Josiah Royce come uno dei primi logici americani meritevole di essere associato allo sviluppo del pensiero critico:

²⁴ Cfr. *ivi*, p. 43: «Caratterizzerò dunque l’ethos filosofico proprio dell’ontologia critica di noi stessi come una prova storico-pratica dei limiti che possiamo superare, e quindi come un lavoro di noi stessi su noi stessi in quanto esseri liberi».

²⁵ Cfr. Foucault 1984, p. 14: «Che cos’è dunque la filosofia oggi – voglio dire l’attività filosofica – se non è lavoro critico del pensiero su se stesso? Se non consiste, invece di legittimare ciò che si sa già, nel cominciare a sapere come e fino a qual punto sarebbe possibile pensare in modo diverso?». Cfr. anche Foucault 2012, p. 41: «se la questione kantiana era di sapere quali siano i limiti che la conoscenza deve rinunciare a superare, mi sembra che, oggi, la questione critica debba essere ribaltata in positivo [...]. Si tratta, insomma, di trasformare la critica esercitata nella forma della limitazione necessaria in una critica pratica nella forma del superamento possibile»; si veda anche *ivi*, p. 42: «E tale critica [...] coglierà [...] la possibilità di non essere più, di non fare o di non pensare più quello che siamo, facciamo o pensiamo. Essa [...] cerca di rilanciare il più lontano e il più diffusamente possibile il lavoro indefinito della libertà».

²⁶ Foucault 2012, p. 47.

²⁷ Cfr. Lipman 2005, pp. 39-41.

²⁸ *Ivi*, p. 41.

²⁹ Cfr. ad esempio Max Black 1952.

³⁰ Cfr. Stebbing 1939 e Beardsley 1950.

egli «possedeva un senso profondo di responsabilità sociale e voleva dimostrare quanto la logica fosse utile in ambito educativo».³¹

Nel contesto in cui Lipman si forma e opera, l'espressione "pensiero critico" acquista la propria fisionomia integrando (almeno) cinque aspetti:

1. il riferimento alla *logica* (formale e informale³²) come elemento fondamentale e l'enfasi sulla componente *pratica* del pensiero logico;
2. un obiettivo *politico* di educazione alla cittadinanza democratica;
3. un modello pedagogico che al paradigma dell'*istruzione* sostituisce quello dell'*educazione*, in cui lo studente muta da soggetto passivo di ricezione delle conoscenze (date per acquisite, come se ci fosse un blocco ben stabilito e fisso di discipline e contenuti da trasmettere³³) a soggetto attivo, costruttore di conoscenze;
4. l'idea che il metodo di ricerca appropriato sia il metodo della ricerca scientifica;
5. un orientamento filosofico di stampo pragmatista.

Vale la pena aggiungere qualcosa in più rispetto ai punti 4 e 5. La connotazione che il pensiero critico assume nel contesto della *Philosophy for Children* promossa da Lipman ha come retroterra tanto un movimento storico-sociale di ripensamento dell'educazione (anche) in vista di uno scopo politico, quanto uno specifico orizzonte filosofico. La filiazione intellettuale Peirce-Dewey-Lipman, sebbene manifesti differenze interne ai vari autori, presenta alcuni tratti comuni, che è possibile ritrovare nel curriculum della *Philosophy for Children*.

Un primo aspetto è quello che viene ormai definito come il motto del pragmatismo e che propone una determinata visione dei concetti: il loro significato è dato dalle loro implicazioni (o conseguenze) pratiche.³⁴ In un senso molto forte, per un pragmatista pensare significa (anche) conoscere, esplorare, valutare, mettere in questione, giudicare, le *conseguenze* e le *implicazioni* di ciò che si pensa. La particolare "identità" di un concetto, potremmo dire, comprende le conseguenze pratiche che derivano dal pensare e usare quel concetto. Non conosciamo davvero un concetto se non conosciamo queste conseguenze. In tal senso il pensiero è pratico: ha implicazioni e conseguenze sulla nostra prassi. Se ci rivolgiamo alla P4C troviamo questo tratto rispecchiato negli esercizi dei manuali che affiancano i racconti inclusi nel curriculum. Come lo stesso Lipman dichiara, gli esercizi sono tesi a una *operazionalizzazione* dei concetti, cioè alla traduzione di questi concetti in comportamenti pratici.³⁵

Ulteriori aspetti che caratterizzano l'orientamento filosofico pragmatista e che è possibile ritrovare in filigrana nel programma della P4C sono l'anti-cartesianesimo e la concezione della fallibilità della conoscenza.³⁶ Entrambi sono strettamente connessi a una certa visione del

³¹ Lipman 2005, p. 44.

³² Cfr. Lipman 2005, pp. 52-54.

³³ Cfr. *ivi*, p. 41: «Sia chi difende la scuola sia chi la critica è profondamente convinto che lo scopo dell'educazione sia quello di instillare conoscenze. Si dà per scontato che esistano grandi ambiti di conoscenza e che sia possibile sintetizzarli e trasmetterli agli studenti». Cfr. anche *ivi*, pp. 58-59.

³⁴ Analogamente, chiarire il contenuto delle ipotesi significa tracciare le loro conseguenze pratiche, cfr. Legg e Hookway 2021; cfr. inoltre Lipman 2005, p. 47: «Conoscere le conseguenze delle idee vuol dire conoscerne il significato (Dewey, pragmatista, seguace di Peirce, era convinto che il significato delle idee fosse dato dal loro apporto pratico e dagli effetti sul nostro modo di agire e sul mondo». Cfr. inoltre le parole di William James (un altro dei "padri" del pragmatismo americano): «[The] tangible fact at the root of all our thought-distinctions, however subtle, is that there is no one of them so fine as to consist in anything but a possible difference of practice. To attain perfect clearness in our thoughts of an object, then, we need only consider what conceivable effects of a practical kind the object may involve. [Il fatto tangibile alla radice di tutte le nostre distinzioni concettuali, per quanto sottili esse siano, è che nessuna di esse è tanto raffinata da non consistere in nient'altro che in una possibile differenza di pratica. Per raggiungere una perfetta chiarezza rispetto ai nostri pensieri su un oggetto, quindi, necessitiamo unicamente di considerare quali effetti possibili di tipo pratico l'oggetto può implicare]» (James 1907, p. 29).

³⁵ Cfr. Lipman 2003, p. 45: «Qualunque concetto filosofico venga introdotto, è usuale fornire degli esercizi in cui tali concetti vengono operazionalizzati, vengono, cioè, tradotti in comportamenti pratici».

³⁶ Cfr. Legg e Hookway 2021, sezioni 4-4.2.

metodo della ricerca. In breve, l'anti-cartesianesimo consiste nel rifiuto di un dubbio radicale che destituisca *ogni* certezza allo scopo di una completa rifondazione della conoscenza. Per un pragmatista il dubbio cartesiano è insensato. Lo è perché ha senso mettere in dubbio qualcosa solo sulla base di buone ragioni. Il dubbio ha quindi un campo di applicazione contestuale e una motivazione, anch'essa contestuale. Se non vi è un motivo o una ragione valida per mettere in dubbio una certa credenza, allora non ha senso destituire quella credenza. Il dubbio non dev'essere applicato in modo indiscriminato e universale, ma deve manifestarsi su una scala particolare e in modo mirato (da questo si può dedurre che un pragmatista non è uno scettico radicale, ma semmai può esercitare un tipo di scetticismo circoscritto a determinate credenze, la cui messa in discussione è ritenuta motivata e ragionevole – questo tratto è ritrovabile nello “scetticismo sperimentale” di cui parla Lipman).³⁷

Poiché la conoscenza è rivedibile e correggibile (sulla base di buone ragioni), essa è di necessità fallibile. Tuttavia, ancora una volta, per un pragmatista, l'idea che la conoscenza sia fallibile non significa essere scettici rispetto all'intero della conoscenza: i concetti e le ipotesi si costituiscono sulla base delle loro conseguenze e implicazioni pratiche, un concetto che venga messo in questione e di cui si arrivi a dimostrare la non validità, non mina la validità di tutti i concetti e le credenze, ma rivela, semmai, la propria inefficacia o contraddittorietà sul piano pratico. Per questo si potrebbe dire, forse azzardando, che un concetto non ritenuto più valido è un concetto che non “funziona” più.

La visione fallibilistica della conoscenza, e un certo tipo di esercizio del dubbio, sono strettamente connessi a una determinata concezione del metodo della ricerca. Lipman ricorda che Dewey «considerò [...] la scienza come “il metodo dell'intelligenza”, equiparò la ricerca in generale alla ricerca scientifica e rimase fermamente convinto che il suo metodo fosse quello migliore per procedere alla ricostruzione dell'educazione». ³⁸ Il metodo della ricerca scientifica viene integrato con gli altri aspetti menzionati (il significato dei concetti e delle ipotesi dipende dalle loro implicazioni pratiche; la messa in dubbio di una credenza deve presentare delle buone ragioni) e con il riferimento all'esperienza. In questo modo, il metodo della ricerca è concepito come un metodo per la risoluzione di problemi. «Le ricerche [*inquiries*], normalmente, si svolgono in un contesto: affrontiamo questioni o problemi particolari, facendo affidamento su certezze di fondo di cui non ci viene in mente di dubitare». ³⁹ Anche per questo motivo, il dubbio cartesiano risulta artificioso: il metodo di ricerca scientifico non procede rimettendo ogni volta in questione (e quindi dubitando di) tutte le credenze, ma opera selettivamente, in base al contesto, e fa comunque affidamento su un insieme di credenze che non c'è motivo di mettere in discussione (e di cui si riconosce tuttavia la potenziale fallibilità).

Riassumendo, quindi, la ricerca scientifica opera in modo sperimentale all'interno di un contesto, in vista della risoluzione di un problema e sulla base di dubbi motivati.

Scriva Lipman:

Se ha inizio una ricerca significa che sono emerse prove tali da motivare la sospensione di una credenza, e fino al termine della ricerca lo scetticismo sarà la nostra consuetudine. La progressiva autocorrezione che la ricerca comporta e i risultati raggiunti lungo il percorso riducono progressivamente le ragioni di questo scetticismo. A conclusione della ricerca, quando il problema sarà stato risolto, resterà spazio per una rinnovata credenza, ma si tratterà di una credenza ricostruita e temperata, in forza della ricerca che ha appena avuto luogo.⁴⁰

³⁷ Cfr. Lipman 2005, p. 60.

³⁸ Ivi, p. 46. Su questo si veda anche Dewey 1992 e Dewey 1998.

³⁹ Legg e Hookway 2021, sezione 4.1 (trad. mia).

⁴⁰ Lipman 2005, p. 60.

Il processo della ricerca così concepito interroga e mette in discussione il dato (una certa credenza) sulla base di buone ragioni (ad, esempio, l'agire in conformità a quella credenza ha mostrato che possono presentarsi degli ostacoli o delle contraddizioni). È quindi necessario un procedimento che formuli nuove ipotesi e le metta alla prova (in un lessico pragmatista, potremmo dire così: che metta alla prova le implicazioni pratiche dei nuovi concetti e delle nuove credenze) per ristabilire una credenza, non però una credenza immediata, ma motivata dal processo che ad essa ha condotto.

Come si traducono gli aspetti fin qui esposti nella concezione di pensiero critico che innerva la proposta della *Philosophy for Children*? Possiamo passare da una prima schematizzazione alla sua esplicazione. In più luoghi, Lipman indica le principali caratteristiche del pensiero critico:

1. l'essere autocorrettivo;
2. la formulazione di giudizi sulla base di criteri e ragioni;⁴¹
3. la sensibilità al contesto.⁴²

(1) Secondo Lipman, il pensiero critico è capace di autocorrezione poiché monitora costantemente se stesso: tanto i contenuti a cui perviene (i giudizi, la formulazione di criteri) quanto le procedure realizzate (i processi e le metodologie di selezione dei criteri, le operazioni logiche messe in atto sia a livello di logica formale che informale, le procedure della ricerca, ecc.).

Per Lipman la dimensione autocorrettiva del pensiero critico è intrinsecamente legata a una dimensione sociale, o meglio, a una comunità di ricerca.⁴³ È infatti all'interno della comunità, attraverso uno scambio dialogico, che il metodo della ricerca ha la sua dimensione più propria. In questo contesto ogni membro può monitorare il proprio pensiero e quello degli altri, aprirsi alla rivedibilità (e quindi fallibilità) delle proprie credenze e procedere in modo condiviso all'elaborazione e alla discussione di ipotesi, norme, criteri e ragioni. L'autocorrezione è infatti per Lipman anche «*un'etica delle buone ragioni*», nel senso che si configura come «ricerca di ragioni migliori».⁴⁴

Questa caratteristica del pensiero critico – l'auto-correttività all'interno di una comunità di ricerca – è rispecchiata nel curriculum della *Philosophy for Children*, che costituisce secondo Lipman «un esempio dell'applicazione della ricerca all'educazione».⁴⁵

«Uno dei vantaggi più importanti derivanti dalla trasformazione della classe in una comunità di ricerca [...] è che i membri della comunità di ricerca iniziano a cercare metodi e procedure e a correggersi l'un l'altro. Di conseguenza, ogni partecipante giunge a pensare in modo autocorrettivo nella misura in cui è in grado di interiorizzare la metodologia della comunità come un insieme».⁴⁶

(2) Il prodotto del pensiero critico è per Lipman il giudizio (di valore – nel senso di un giudizio che valuta) e, auspicabilmente, la sua messa in pratica.⁴⁷ Si tratta di un giudizio, però, che è frutto di un processo valutativo e di cui siano chiari i criteri in base ai quali è stato formulato. «I

⁴¹ Questo aspetto implica in realtà due operazioni del pensiero critico: la produzione di giudizi e l'essere guidato da criteri, cfr. Lipman 2005, p. 75.

⁴² Su questo cfr. anche Di Masi 2017, pp. 72-73.

⁴³ Cfr. Lipman 2002, p. 44.

⁴⁴ Lipman 2005, p. 67.

⁴⁵ Lipman 2002, p. 43.

⁴⁶ Lipman 2005, p. 239.

⁴⁷ Per un approfondimento, cfr. Lipman 2005, pp. 229-232. Scrive Lipman: «Il pensiero critico è un pensiero applicato. Di conseguenza, non è solamente un processo, ma cerca anche di sviluppare un prodotto. Non si limita alla comprensione: significa produrre qualcosa, un qualcosa che può esser detto, fatto o realizzato. [...] Il prodotto minimo è un giudizio; il prodotto più grande è mettere in pratica tale giudizio» (ivi, p. 231).

criteri *sono* ragioni; sono un tipo di ragione, un tipo particolarmente attendibile di ragione». ⁴⁸ La forza e la validità di un giudizio dipendono dalla forza delle ragioni che lo sorreggono. ⁴⁹

La formulazione di giudizi basati su criteri ha grande rilevanza nel curriculum della *Philosophy for Children*. Molti degli esercizi e dei materiali previsti sono concepiti perché i ragazzi apprendano «ad applicare e a richiamarsi a criteri rilevanti ed affidabili». ⁵⁰

Questa impostazione ricorda da vicino l'atteggiamento di messa in questione del dato che si era in precedenza individuato come uno dei peculiari esercizi di critica da parte della filosofia. Il lavoro di rinvenimento, messa alla prova e formulazione di criteri può essere visto come un lavoro di scavo che va al di là dell'immediatezza di un giudizio. Conoscere i criteri sulla scorta dei quali esso è stato plasmato significa conoscere i suoi presupposti e, in parte, anche le conseguenze del suo uso: un giudizio formulato in base a certi criteri avrà con ogni probabilità un certo tipo di effetto pratico, che dipende da quegli stessi criteri. Il particolare taglio che il criterio realizza (cioè un certo tipo di selezione) avrà ricadute su ciò che con quel giudizio si farà. Il giudizio, infatti, reca in sé l'operazione di selezione svolta dal criterio (per cui vale una cosa e non un'altra). Afferma Lipman, «Il criterio è uno strumento del giudizio, come un'ascia è uno strumento per tagliare». ⁵¹ Ancora più significativamente, egli afferma che è importante arrivare a comprendere «la dipendenza di tutti i giudizi dal criterio e la dipendenza di ogni ricerca dal giudizio» ⁵². Dunque, dire che il criterio alle spalle di un giudizio avrà ricadute su ciò che con quel giudizio si farà, significa anche sostenere che il tipo di criterio impiegato ha ricadute sul tipo di ricerca che si andrà poi a svolgere: un certo risultato dipende anche dal criterio o dai criteri che hanno operato nel processo che ha portato a esso.

(3) La sensibilità al contesto che Lipman attribuisce al pensiero critico potrebbe essere tradotta come un sottrarsi alle generalizzazioni e come rispetto del caso particolare nella sua specificità. In questo senso, la priorità non è attribuita alla “regola generale” che può venire applicata meccanicamente a tutti i casi, ma al singolo caso, la cui analisi (o valutazione) permette di dire se in effetti la regola sia applicabile o meno, se sia necessario articolare ulteriori differenze, formulare e testare ipotesi diverse, ecc. Secondo l'interpretazione che ne dà Lipman, il pensiero sensibile al contesto sa «riconoscere le circostanze eccezionali o irregolari, le contingenze e le restrizioni che possono intervenire rendendo inaccettabile un ragionamento che altrimenti lo sarebbe, le configurazioni generali che al contrario potrebbero rendere accettabile un pensiero che in un altro contesto risulterebbe errato». ⁵³ Inoltre, il pensiero critico ammette e riconosce l'«eventuale impossibilità di tradurre alcuni significati da un contesto o da un ambito a un altro». ⁵⁴

Da quanto si è visto in precedenza, alle caratterizzazioni del pensiero critico discusse esplicitamente da Lipman, e che trovano riscontro nel programma della P4C, potremmo aggiungerne altre, che sono comunque implicate dal discorso di questo autore ed espresse per altre vie: il pensiero critico ha un carattere politico, poiché agisce nel senso di un'educazione alla cittadinanza democratica attraverso l'educazione al metodo della ricerca all'interno della comunità, e ha, inoltre, un forte carattere pratico, poiché è connesso ai processi deliberativi (*decision making*) e alla risoluzione di problemi (*problem solving*).

⁴⁸ Ivi, p. 233. Prosegue Lipman: «Quando dobbiamo selezionare delle cose in base a descrizioni o a valutazioni – due compiti molto importanti – ricorriamo alle ragioni più attendibili che possiamo trovare, ossia ai criteri di classificazione e valutazione».

⁴⁹ Cfr. Lipman 2002, p. 45: «il pensiero che genera giudizi poggia, generalmente, su criteri, il che è un altro modo per dire che la formulazione di giudizi validi può essere fatta risalire all'utilizzazione di forti e affidabili ragioni».

⁵⁰ Ivi, p. 46.

⁵¹ Ivi, p. 44.

⁵² Lipman 2005, p. 61.

⁵³ Di Masi 2017, p. 73. Sulla trattazione di questi punti, cfr. Lipman 2005, p. 240.

⁵⁴ Lipman 2005, p. 241.

4. L'esercizio del pensiero critico: alcuni esempi tratti dall'esperienza di *Philosophy for Children* nella scuola primaria

Come un ethos filosofico deve concretizzarsi in una prassi, allo stesso modo è auspicabile che un metodo filosofico, per comprovare il proprio valore, mostri come la sua messa in opera produca degli effetti. Si è visto che, per quanto riguarda il pensiero critico, il metodo della *Philosophy for Children* individua alcuni elementi cardine rispetto ai quali si intende produrre degli effetti: la formulazione di giudizi (come esito di un processo valutativo che si basa sull'esplicitazione e l'assunzione di criteri e ragioni), lo sviluppo di un processo autocorrettivo, l'affinamento della sensibilità al contesto. Inoltre, per come viene caratterizzato, il pensiero critico dovrebbe portare a un'opera di costruzione *collettiva* e compartecipata della conoscenza (sempre rivedibile e passibile di correzione). Questo perché l'esercizio del pensiero critico è al medesimo tempo personale e distribuito collettivamente, così come lo è la responsabilità di tale pensiero.

Sulla base del metodo che la struttura, una sessione di *Philosophy for Children* dovrebbe permettere di osservare questo tipo di pensiero in azione, nel suo svolgimento e nel suo articolarsi. L'osservazione può avvenire almeno su due livelli, che per comodità chiamerò il "livello del processo" e il "livello dei prodotti". Il livello dei prodotti include per lo più la formulazione di giudizi, il livello del processo comprende invece le operazioni messe in atto: la modalità di costruzione collettiva della conoscenza, l'autocorrezione, ecc.

In questa sezione vorrei riportare e discutere alcuni episodi delle sessioni di P4C svolte durante l'attività di tirocinio diretto prevista dal Corso di Alta Formazione in "*Philosophy for Children*. Costruire comunità di ricerca a scuola e in altri contesti educativi" promosso dall'Università di Padova. Il tirocinio si è svolto nel 2018 presso la scuola primaria G. Miani dell'Istituto Comprensivo Rovigo 2 e ha coinvolto tre classi IV. Gli episodi che tratterò sono, credo, significativi, poiché costituiscono quella parte di "test empirico" che dà valore al metodo incarnato dalla *Philosophy for Children*. Non solo, essi esibiscono anche quei tratti della critica filosofica che ho provato a presentare all'inizio. Gli esempi che fornirò non sono ovviamente esaustivi né costituiscono uno studio rigoroso dell'efficacia del metodo della P4C su larga scala, né sulla lunga distanza⁵⁵. Sono tuttavia degli esempi che ritengo emblematici del tipo di effetti che si possono produrre per quanto riguarda l'esercizio (personale ma anche collettivo) del pensiero critico. Li considero dunque come dei "semi" che hanno la potenzialità di portare alla maturazione di una prassi di pensiero improntata a una funzione critica.

(a) *Riflessione sul ruolo cognitivo delle emozioni e dei sentimenti: sensibilità al contesto*

In una delle sessioni abbiamo affrontato un discorso sull'essenzialità o inessenzialità della tristezza e della felicità. Tale riflessione ha permesso di verificare il dispiegarsi (collettivo) di un pensiero sensibile ai contesti, alle condizioni, alle distinzioni e ai casi particolari. Un punto di vista che procede per "assoluti", e che forse molti considererebbero auto-evidente e intuitivo, porterebbe a dire: sarebbe meglio essere *sempre* felici e non essere *mai* tristi. Secondo questa visione, la condizione di una vita realizzata è una felicità "perenne" in cui non si manifesti la tristezza. Attraverso il dialogo, le bambine e i bambini sono invece arrivati a formulare delle valutazioni che si discostano da questa prospettiva e vanno in direzione dell'essenzialità tanto della tristezza quanto della felicità. In particolare, sono stati indagati due aspetti: (1) il valore cognitivo di felicità e tristezza; (2) il controllo di emozioni e sentimenti.

(1) Rispetto al primo punto, i bambini hanno esplorato la funzione della felicità e della tristezza nel ragionamento, nella riflessione e nella "presa di coscienza". Hanno inoltre analizzato il tipo di performance che esse contribuiscono a determinare, con le relative specificità. In

⁵⁵ Per studi sperimentali su questo si vede ad esempio Di Masi 2017.

particolare, sono giunti a formulare le seguenti proposte (spesso basandosi su esempi o su esperienze personali): la tristezza aiuta a riflettere, la felicità rafforza il ragionamento e ci fa pensare che potremo migliorare ciò che facciamo. Inoltre, sono state individuate delle specifiche condizioni: la tristezza aiuta a riflettere, soprattutto su cose *passate*, e aiuta a individuare se c'è qualcosa di "sbagliato". Tuttavia, in un certo modo, la tristezza "colora" tutto della sua tonalità. Nel presente, invece, la tristezza non aiuta, anzi, blocca, rischia di essere un intralcio, ad esempio durante una verifica o in un momento in cui è richiesta una prestazione di un qualche tipo.

L'assunto *generale* dell'essenzialità della tristezza (traducibile con "è necessario e importante che la tristezza ci sia") è stato dunque articolato, (de)limitato e sottoposto a condizioni particolari: la tristezza svolge un certo ruolo rispetto alla riflessione sul passato, ma svolge un ruolo molto diverso se considerata rispetto al momento presente, in un caso può stimolare la riflessione (sebbene in una certa "tonalità"), nell'altro è d'intralcio alle prestazioni cognitive. Ha però un potere rivelatorio poiché ci fa capire che "c'è qualcosa di sbagliato". Allo stesso modo, pure la felicità è essenziale ("è necessario e importante che la felicità ci sia"), ma anche in questo caso vanno operati dei distinguo: nel momento presente la felicità potenzia la nostra *percezione* della prestazione che stiamo svolgendo, incoraggiandoci a credere che possiamo riuscire in ciò che facciamo e migliorarci sempre di più. Tuttavia, una felicità perenne sarebbe come "un velo sugli occhi": ci impedirebbe di renderci conto di come stanno le cose. I bambini hanno ragionato su come una condizione di felicità continua possa rendere insensibili ad avvenimenti anche gravi (la morte di un parente caro, ad esempio).

(2) Queste valutazioni hanno portato i bambini a riflettere sulla necessità di moderare, "controllare" ed essere capaci di riequilibrare felicità e tristezza. In sostanza, si è riflettuto sul dominio che le emozioni possono esercitare su di noi e su quanto noi possiamo dominarle o se non altro indirizzarle. Un risultato a cui i bambini sono giunti è che ci voglia una "giusta misura" tra felicità e tristezza: sono entrambe utili, ma nessuna deve essere eccessiva – la tristezza permanente porterebbe a un blocco totale, la felicità permanente, come già anticipato, a non rendersi conto di quello che accade, soprattutto se quello che accade è giudicato sbagliato.

Un ulteriore passaggio è stato fatto in direzione del riconoscimento di una relazione o influenza tra emozioni. Un bambino ha infatti suggerito che la tristezza può provocare anche rabbia. Sentirci tristi può indurci ad arrabbiarci con noi stessi perché siamo la causa della nostra tristezza (ne siamo in qualche modo i responsabili), oppure può indurci ad arrabbiarci con la causa "esterna" che ci rende tristi (ad esempio, il furto di qualcosa a cui tenevamo: un gelato).

Riporto di seguito alcuni interventi della discussione che risultano rilevanti per quanto ho esposto fino a qui. Mi limito a trascrivere (in forma anonima) gli interventi dei bambini e delle bambine, tralasciando quelli della facilitatrice.

- La tristezza è importante perché bisogna sapere come stanno le cose. Non bisogna sempre essere neutri e farsi andare sempre tutto bene.

- Secondo me la tristezza nella tua vita può essere sia un intralcio sia un aiuto.

- Perché... un intralcio può essere... se piangi sempre non va bene.

- Se invece non ce l'hai proprio, sei totalmente felice e... sei... sei privo di...

- Se sei sempre felice poi non sai cosa accade intorno a te, perché... se succede una cosa che non va bene, tu dici "va beh", perché sei sempre felice.

- Ti aiuta a capire. Essere tristi certe volte ti fa capire cosa accade attorno a te... se c'è una cosa sbagliata.

- Quando sei triste, ragioni anche su delle cose che hai fatto in passato, ti viene da ragionare.

- Si pensa sempre al passato e non al presente e al futuro.

- Alle cose che hai fatto.

- *Bisogna* ragionare.

- Tipo se hai una verifica, allora non ragioni più.

- No, tipo, se sei tipo stressato e non ragioni, e sbagli tutto.

- In quel momento la felicità serve per riequilibrare le emozioni.

- Secondo me ci vorrebbe un po' di controllo dell'ansia.

- Autocontrollo delle sensazioni. Metterci un po' di felicità.

- Bisogna usare tutte e due con moderazione.

- Bisognerebbe usare le due emozioni in base a quello che succede intorno a te.

- Certe volte sono più le emozioni che controllano noi... perché non abbiamo autocontrollo. Quindi, per esempio, se abbiamo una verifica siamo più tristi che felici. Invece, se noi siamo felici... ragioniamo meglio. Perché con la tristezza si ragioniamo, però... ehm... ragioniamo sulle cose più tristi. Con la felicità si ragiona meglio e sulle cose che... e pensi che se tu ragioni su quella cosa lì, potrai farne meglio un'altra.

- Però, adesso che ci penso la tristezza fa anche provare della rabbia.

- Rende nervosi.

- Però ti fa provare rabbia, se è qualcosa che hai fatto tu.

(b) Il domandare autoconsapevole: messa in questione e indagine del dato, auto-riflessività, autocorrezione

Sebbene la messa in questione del dato non sia esplicitamente nominata tra le caratteristiche del pensiero critico dichiarate da Lipman, essa è senz'altro inclusa nell'indagine che va alla ricerca di criteri e ragioni. Mettere in questione ciò che è dato significa infatti scavare al suo interno, rendendo espliciti i criteri o le ragioni (la cui validità si tratterà poi di valutare) in base ai quali esso si dà.

L'esempio che riporto qui, emerso durante l'esperienza di tirocinio, è molto "piccolo", se si vuole, ma credo contenga un potenziale decisivo. In una sessione ho proposto ai bambini e alle bambine come testo-stimolo una storia di sole immagini (Monique Martin, *Un giorno, un cane*). Quando siamo passati alla composizione dell'agenda di discussione, fra le varie domande che andavano a interrogare diversi elementi della storia ne è emersa una che invece interpellava un'operazione a monte della storia stessa: «Perché l'illustratrice ha voluto fare una storia senza parole?». Le tre bambine che hanno proposto questa domanda hanno anche esplicitato che non erano sicure che tale domanda fosse legittima o che c'entrasse con le altre e con il lavoro che stavamo facendo. Questo è significativo perché indica che avevano individuato l'eccezionalità

della loro questione: si erano rese conto che si trattava di un *tipo* di domanda diversa, che si poneva su un meta-livello rispetto alle altre (non ci si soffermava tanto sui contenuti della storia, quanto su un'operazione che si poneva ancora prima della storia e che la "informava" – nel senso di darle forma – per intero). Di fronte al dato – una storia senza parole – le bambine lo hanno interrogato. Chiedendo perché l'illustratrice avesse scelto di non servirsi delle parole, domandavano le ragioni, le motivazioni e i criteri di questa scelta. Probabilmente intuivano che queste ragioni avessero in parte a che fare con gli effetti che l'autrice voleva produrre con la realizzazione concreta della storia. Nella fase finale della discussione abbiamo infatti ragionato sull'impatto emotivo delle immagini, sulla loro forza e immediatezza, e sull'urgenza delle domande che un'immagine non corredata di parole può suscitare.

Quando, in sede conclusiva, un bambino ha espresso il proprio particolare apprezzamento per aver lavorato su una storia di sole immagini, l'insegnante ha fatto notare alla classe che non era il primo caso di storia senza parole che incontravano. Un altro bambino ha allora risposto: «Sì, ma è la prima volta che ci chiediamo perché». Secondo la mia interpretazione, la forza di questa risposta è data dalla compresenza, e dalla connessione, di due espressioni: "prima volta" e "perché". Specificare che l'occasione della sessione ha costituito "la prima volta" per l'emersione di una certa domanda fa capire che fino a quel momento il dato era stato accettato come qualcosa di scontato, su cui non si apriva lo spazio di una riflessione. Durante la sessione il dato è stato invece "smascherato" come tale (qualcosa che ci troviamo di fronte, ma di cui non conosciamo i motivi e le ragioni) ed è stato interpellato attraverso un "perché", che chiedeva di scavare oltre quello che già si vedeva o si credeva di vedere. Questa interrogazione ha inoltre portato a un innalzamento del grado di autoconsapevolezza del pensiero: riflettere sul fatto che è la prima volta che si fa o si pensa qualcosa, implica rendersi conto: (1) che fino a quel momento non lo si è fatto – si acquisisce di conseguenza una prospettiva di distanza critica (nel senso in principio specificato) rispetto a una pratica o non pratica del passato; (2) che si ha la possibilità e la facoltà di rifare ciò che si è appena fatto: di fronte a un dato, chiederne il perché. Questa nuova comprensione può portare ad autocorreggere le proprie pratiche: per quante cose non mi sono ancora chiesto il perché? Per quali sarebbe conveniente che iniziassi a farlo? Cos'altro accetto dandolo per scontato senza indagarne criteri e ragioni? Come posso agire per riorganizzare il mio rapporto a ciò che quotidianamente vivo come un dato?

(c) Autonomia e responsabilità: la ricerca condivisa, autocorrezione, l'obiettivo politico, l'educazione alla cittadinanza democratica

Desidero proporre un ultimo esempio di episodi rilevanti esperiti durante il tirocinio diretto. In una sessione, lo sviluppo della discussione ci ha portati a riflettere su autonomia e responsabilità. Fin dall'inizio i bambini erano d'accordo sul fatto che si trattasse di due concetti distinti ma in stretta relazione. Ciò che ha costituito una modificazione significativa, e altrettanto una autocorrezione da parte della comunità di ricerca rispetto a quanto era stato detto in precedenza, è stato il passaggio da una concezione di autonomia e responsabilità individuali a una concezione di autonomia e responsabilità collettive. L'iniziale definizione per cui "essere autonomi" significa "fare le cose da soli" (nel senso che il singolo deve fare le cose da solo) ha subito una revisione e una trasformazione quando si è arrivati a ragionare su cosa significhino autonomia e responsabilità nei casi in cui il soggetto di riferimento sia un gruppo e non un singolo individuo. Riporto di seguito gli interventi dei bambini, per poi discuterne le implicazioni rispetto all'esercizio del pensiero critico.

1.

- Secondo me sono collegate [autonomia e responsabilità], ma non sono uguali perché "essere autonomi" vuol dire che fai le cose da solo, ma "avere la responsabilità", vuol dire che se sbagli è colpa tua.

2.

- Quando la maestra ti dice: «Siete in un gruppo, finite da soli», lì è un caso di resp... ehm, autonomia che bisogna arrangiarsi insieme, e allora in quel caso lì, non è che limiti l'autonomia, ma la favorisci, la rafforzi. Quindi, se sei in un gruppo, ogni persona aiuta e l'autonomia aumenta, se invece in un gruppo... nessuno partecipa, questa è un'altra cosa. Però, se sei da solo, l'autonomia viene da te stesso, se invece sei in un gruppo, l'autonomia deve venire da tutto il gruppo.

3.

- Cosa serve allora se fai il gruppo, se poi non ti prendi la responsabilità che hai sbagliato? Allora, se la maestra ti mette in gruppo, allora si mettono tutti a lavorare insieme, sei hai sbagliato la responsabilità è di tutto il gruppo, non solo di una persona.

- Perché se c'è soltanto una persona che lavora e sbaglia, la responsabilità è anche dei compagni che non l'hanno aiutato a fare quel [lavoro].

- Sia di quello che l'ha fatto, tutto da solo. Sia di quelli che non l'hanno fatto.

4.

- Senza il confronto, il gruppo non esisterebbe.

5.

- Io volevo tornare al discorso dell'amicizia... che ci vuole responsabilità anche nel *lasciare* un'amicizia. Perché se qualcuno ti chiede: «Sei stato tu per caso che hai rotto l'amicizia con questa persona?», tu devi essere pronto a dire: «Sì, sono stato io, per questo motivo».

Come dicevo, la discussione ha portato ad approfondire, ampliare, revisionare e correggere le varie posizioni rispetto alle convinzioni iniziali. L'intervento numero 2 amplia il significato di "essere da soli": si può essere "da soli insieme", cioè il gruppo può essere da solo nel senso che deve "arrangiarsi autonomamente". Il trovarsi in gruppo, inoltre, non deve essere interpretato come una limitazione dell'autonomia individuale, ma semmai come un suo rafforzamento. In quest'ottica, la collaborazione e il confronto irrobustiscono la stessa autonomia individuale. Non solo: il confronto è necessario allo stesso costituirsi di un gruppo (cfr. intervento n. 4).

Questo ampliamento di prospettiva, che trova un riscontro molto chiaro nella frase finale dell'intervento n. 2 («Se sei da solo, l'autonomia viene da te stesso, se invece sei in un gruppo, l'autonomia deve venire da tutto il gruppo») testimonia anche di un altro operare del pensiero critico: sono state affinate delle distinzioni in base al contesto (contesto individuale o contesto collettivo) e la posizione precedente, più "limitata" (essere autonomi vuol dire fare le cose da soli) è stata integrata nella nuova posizione: sussiste sempre la possibilità che ci si ritrovi a dover essere autonomi individualmente, ma questa non è la sola possibilità, si può infatti essere autonomi in gruppo.

Come scriveva Lipman, il risultato minimo del pensiero critico è un giudizio, il risultato più grande è che tale giudizio venga messo in pratica. La potenziale messa in pratica di questi giudizi (se sei da solo, l'autonomia viene da te stesso, se invece sei in un gruppo, l'autonomia deve venire da tutto il gruppo; non è che limiti l'autonomia, ma la favorisci, la rafforzi. Quindi, se sei in un gruppo, ogni persona aiuta e l'autonomia aumenta), è che il singolo di fronte a una

particolare situazione in cui non riesce a gestire un tipo di autonomia individuale, decida di confrontarsi con altre persone (formando così un gruppo) e lo faccia con l'idea e la convinzione che questo non diminuirà la sua autonomia, ma anzi la rafforzerà.

Proviamo a fare un esperimento mentale. Facciamo un salto in avanti nel tempo di vent'anni: siamo nel 2042 e abbiamo di fronte i bambini che hanno fatto parte di questa comunità di ricerca, pervenendo collettivamente a formulare i giudizi appena ricordati. Immaginiamoli all'interno di organi o istituzioni politiche, statali e sociali (la famiglia, la scuola, l'università, qualche consiglio comunale, il gruppo sportivo, ecc.); immaginiamo che siano in grado di concretizzare e di difendere (motivandoli) i giudizi in questione all'interno dei contesti in cui operano. Questo esperimento immaginativo può farci intravedere il grande potenziale politico che ha una pratica come quella della *Philosophy for Children*⁵⁶ – un potenziale i cui risultati si possono probabilmente apprezzare non tanto nell'immediato ma sulla lunga distanza, a patto che il metodo non sia un'occasione sporadica, ma si traduca a tutti gli effetti in un ethos che i bambini iniziano a coltivare e maturare.

Proseguo e concludo con la discussione di un altro aspetto che emerge dagli interventi dei bambini e delle bambine. L'intervento numero 2 accenna a una possibilità e pone delle condizioni: l'autonomia viene rafforzata in un gruppo in cui si collabora e si attua il confronto. «Se invece in un gruppo... nessuno partecipa, questa è un'altra cosa».

Questa condizione rimanda a conseguenze diverse, che vengono esplorate negli interventi successivi. Innanzitutto, probabilmente, se in un gruppo non ci sono confronto e collaborazione non è nemmeno legittimo definirlo tale (semplicemente, non siamo in presenza di un gruppo, cfr. intervento n. 4). In secondo luogo, se non ci sono collaborazione, confronto e partecipazione, a che cosa serve allora fare il gruppo (cfr. intervento n. 3)? Ma non solo, l'implicazione di ciò che viene detto è anche un'altra: a cosa serve fare il gruppo se poi non si è disposti a "spartire" la responsabilità con gli altri e – altra tematica che emerge – le "colpe" o i possibili sbagli. Lascio da parte, in questa sede, il discorso sulle colpe e sugli errori (aprirebbe una finestra troppo ampia, non gestibile nello spazio a disposizione). Preferisco concentrarmi sul ragionamento sulla responsabilità: il punto sottolineato dal procedere della discussione è che in un gruppo, così come l'autonomia, anche la responsabilità viene spartita e collettivizzata. La responsabilità delle scelte, del tipo di lavoro che si porta avanti, delle modalità adottate, delle eventuali colpe o errori, ricade su, o, in positivo, coinvolge, tutto il gruppo. Non solo – e qui si passa a una distinzione ancora più raffinata fatta dai bambini –, anche una possibile divisione interna al gruppo è responsabilità di entrambe le "fazioni". Se un unico membro del gruppo lavora e poi sbaglia, la responsabilità dello sbaglio sarà di tutti: del singolo e degli altri che non hanno collaborato. Anche questo tipo di giudizio – di valutazione – ha ricadute sociali e politiche. Il concetto di responsabilità condivisa porta a riflettere sul fatto che anche un "non fare" e un sottrarsi comportano delle responsabilità personali e collettive, siano esse giudicate positive o negative. L'esempio è trasferibile in vari ambiti della vita sociale e politica (non votare, non rispondere a una provocazione, non intervenire in determinate situazioni lasciando che siano altri ad agire, non testimoniare, non adottare la violenza per rispondere alla violenza, ecc.).

Vi è un ultimo aspetto di questa sessione che vale la pena evidenziare relativamente all'esercizio del pensiero critico. L'intervento numero 5 propone un collegamento rispetto a un tema esaminato in precedenza nel corso della discussione (i rapporti di amicizia). Il discorso su autonomia e responsabilità viene qui trasposto in un altro contesto. Non solo il "caso generale" della responsabilità viene applicato al contesto particolare dell'amicizia, ma la stessa responsabilità nell'amicizia include il caso particolare in cui si *lascia* un'amicizia. Secondo la bambina autrice

⁵⁶ Rifacendosi al pensiero di Dewey, Lipman commenta: «Molti elementi lasciano intendere che la comunità sia il legame o il termine medio fra il metodo scientifico e la pratica democratica» (Lipman 2005, p. 47). Anche da questo traspare l'obiettivo politico e sociale della proposta lipmaniana della *Philosophy for Children*.

dell'intervento, assumersi la responsabilità di questo distacco significa assumersi (almeno) due tipi di responsabilità: la responsabilità della decisione e dell'atto («Sei stato tu per caso che hai rotto l'amicizia con questa persona?», tu devi essere pronto a dire: «Sì, sono stato io») e la responsabilità delle *ragioni* che motivano quell'atto o quella decisione («Sì, sono stato io, per questo motivo»).

La responsabilità (articolata secondo le due modalità che si sono dette) implica inoltre una prontezza e una disposizione a rispondere («tu devi essere pronto a dire»). Il pensiero critico, potremmo quindi affermare, deve avere in sé il coraggio di rispondere e il coraggio delle ragioni su cui si sostiene (così come deve essere disposto a rivedere queste stesse ragioni sulla base di motivazioni valide).

Questa sessione evidenzia quindi molti aspetti (anche pratici) dell'esercizio del pensiero critico: il processo autocorrettivo, la sensibilità ai contesti e ai casi particolari, l'assunzione di responsabilità, la prontezza e l'autoconsapevolezza, l'esposizione delle ragioni per cui si fa o si pensa qualcosa.

5. Conclusione

Un corso di *Critical Thinking* fa un cattivo servizio alla filosofia? Si potrebbe rispondere che dipende da cosa intendiamo per "pensiero critico" e per "filosofia". Uno degli aspetti che creava imbarazzo al professore della Georgia State University era proprio la potenziale aura di vaghezza che rischia di circondare l'espressione "pensiero critico".

Sulla base della restrizione di campo qui operata, si può affermare che la concezione di pensiero critico che trova corpo nel programma della *Philosophy for Children* fa un buon servizio alla filosofia. La caratterizzazione offerta da Lipman costituisce una *versione* del pensiero critico (gli stessi giudizi valutativi sul pensiero critico sono formulati in base a *certi* criteri) – e Lipman, quando riepiloga e discute altre caratterizzazioni possibili, ha consapevolezza di questa contestualità.

La validità della concezione di pensiero critico lipmaniana può essere difesa – credo – sulla base del fatto che in essa si ritrovano alcuni dei caratteri che sono riconosciuti come parte dell'agire critico della filosofia. Attraverso il riferimento alla sensibilità verso il contesto, alla messa in atto di uno scetticismo sperimentale, al metodo della ricerca e all'individuazione, discussione e formulazione di criteri, l'operato della *Philosophy for Children* si attua come critica del dato e del noto, come indagine dei presupposti e delle condizioni che stanno "dietro" l'evidenza. Questi aspetti rimarcano altrettanto la messa in opera di una "distanza" funzionale al ragionamento e a un'azione più consapevole (ad esempio, la sospensione sulla base di ragioni di una credenza che si riteneva valida). Lo scetticismo sperimentale del pensiero critico lipmaniano e la sua capacità di autocorrezione si inseriscono inoltre all'interno della disposizione della filosofia a rivolgere la critica anche su se stessa.

In ultimo, l'agire del pensiero critico (o meglio, delle pensatrici e dei pensatori critici) nel contesto della *Philosophy for Children* non si limita a una dimestichezza, per quanto allenata, con gli argomenti, le definizioni, le premesse e le conclusioni. Ha, al contrario, il carattere per svilupparsi come un *ethos* filosofico: come un pensiero in cui abitare, agire e praticare la critica del limite, volta al suo superamento (il superamento di un limite potrebbe coincidere, ad esempio, con la formulazione di una ragione migliore rispetto a quella su cui ci si basava in precedenza; oppure potrebbe presentarsi come smascheramento di un presupposto non valido che condizionava le nostre pratiche).

In fin dei conti, l'imbarazzo del professore era ragionevole e lo era non tanto (o non solo) perché vi è un problema nel capire quale sia il "contenuto" del pensiero critico (in cosa esso consista e che cosa faccia), ma perché crea spaesamento provare a figurarsi come il pensiero

critico possa essere insegnato. Lipman potrebbe dire (in base a certi criteri, di cui è consapevole) che c'è qui un problema di parola e di concetto: probabilmente è impossibile *insegnare* il pensiero critico, mentre è possibile (e costituisce un compito sociale e politico) *educare* al pensiero critico. I concetti di “insegnamento” ed “educazione” poggiano su presupposti (cioè criteri) diversi e comportano implicazioni e conseguenze pratiche altrettanto diverse.

Il pensiero che innerva il curriculum della *Philosophy for Children* e che ne informa le pratiche è un pensiero sperimentale, che dimora sul limite, che sta sul crinale, un pensiero che mira a formare comunità di ricerca, che monitora il proprio stesso scetticismo, che discute sulla base di ragioni e che è volto a elaborare criteri efficaci con la consapevolezza della loro fallibilità.⁵⁷ Esso si mostra come atteggiamento, come lavoro di costruzione, elaborazione e invenzione di sé all'interno di un contesto condiviso. L'educazione al pensiero critico che la *Philosophy for Children* promuove può essere un buon modo di stare sulle frontiere.

Riferimenti bibliografici

- Beardsley 1950: Monroe C. Beardsley, *Practical Logic*, Prentice-Hall, New York 1950.
- Bertin 1968: Giovanni M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968.
- Black 1952: Max Black, *Critical Thinking: An Introduction to Logic and Scientific Method*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J 1952.
- Boda e Mosiello 2005: Giovanna Boda, Francesca Mosiello, *Life skills: il pensiero critico*, Carocci, Roma 2005.
- Bortolami e Miolli 2021: Valentina Bortolami e Giovanna Miolli, *Feminist Metaphilosophy: An Introduction*, «Verifiche», L (2021), 2, pp. 1-14.
- Braidotti 2019: Rosi Braidotti, *Posthuman Knowledge*, Polity, Cambridge (UK)-Malden (MA) 2019.
- Casati 2011: Roberto Casati, *Prima lezione di filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- Cottrell 2005: Stella Cottrell, *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*, Palgrave Macmillan, New York 2005.
- Dewey 1910: John Dewey, *How We Think*, D.C. Heath, Boston 1910.
- Dewey 1992: John Dewey, *Democrazia e educazione*, a cura di Alberto Granese, La Nuova Italia, Scandicci 1992.
- Dewey 1998: John Dewey, *Rifare la filosofia*, prefaz. di Armando Massarenti, trad. it. di Sylvie Coyaud, Donzelli, Roma 1998.
- Di Masi 2017: Diego Di Masi, *Polisofia. Progettare esperienze di cittadinanza in una prospettiva inclusiva*, Liguori, Milano 2017.
- Dunne 2018: Gerry Dunne, *The Dispositions of Critical Thinkers*, «Think», 48 (2018), 17, pp. 67-83.
- Fabbrichesi 2017: Rossella Fabbrichesi, *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.

⁵⁷ Riconoscere il valore dell'approccio filosofico-pedagogico del metodo della *Philosophy for Children* non significa ovviamente non poterne discutere alcuni aspetti in ottica critica. Molti sono i punti, che tuttavia qui non tratterò, su cui si potrebbe riflettere. Ad esempio: il focus privilegiato sul pensiero logico per l'educazione al pensiero, l'assunzione di un *modello* di ricerca normato sul metodo delle scienze empirico-sperimentali, la direzione verso un modello di *co-costruzione* della conoscenza e le distinzioni tra “insegnamento” e “educazione”, il tipo di tematiche affrontate nei racconti e nei manuali compresi dal curriculum. Questi e altri aspetti identificano a loro volta pratiche e criteri che si tratta di giustificare e su cui è doveroso interrogarsi. La consapevolezza che queste siano pratiche e criteri accompagna però l'impostazione della *Philosophy for Children*, che quindi accoglie in sé un movimento autocritico, per cui il metodo può essere ritenuto valido ma anche fallibile, aperto a uno sviluppo ulteriore. Per un ampliamento della discussione sui limiti e le prospettive della *Philosophy for Children*, cfr. ad esempio Bertin 1968, Morselli 1989, Massara 2008, Vansieleghem e Kennedy 2012, Gregory 2012.

- Foucault 1984: Michel Foucault, *L'uso dei piaceri*, trad. it. di Laura Guarino, Feltrinelli, Milano 1984.
- Foucault 2012: Michel Foucault, *Che cos'è l'illuminismo?*, in Immanuel Kant, Michel Foucault, *Che cos'è l'illuminismo?*, Mimesis, Milano 2012, pp. 21-47.
- Gregory 2012: Maughn Gregory, *Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue*, in Nancy Vansielegheem e David Kennedy, *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*, Wiley-Blackwell, Malden (Ma)-Oxford (UK) 2012, pp. 30-51.
- Hitchcock 2020: David Hitchcock, *Critical Thinking*, «The Stanford Encyclopedia of Philosophy» (Fall 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking/>>.
- Legg e Hookway 2021: Catherine Legg e Christopher Hookway, *Pragmatism*, «The Stanford Encyclopedia of Philosophy» (Summer 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/pragmatism/>>.
- James 1907: William James, *Pragmatism: A New Name for some Old Ways of Thinking*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1907.
- Kant 2012: Immanuel Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?*, in Kant Immanuel, Foucault Michel, *Che cos'è l'illuminismo*, Mimesis, Milano 2012, pp. 7-19.
- Lipman 2002: Matthew Lipman, *P4C e pensiero critico*, in *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, a cura di A. Cosentino, Liguori, Napoli 2002, pp. 43-46.
- Lipman 2005: Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, trad. it. di Angelo Leghi, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Massara 2008: Grazia Massara, *Un'infanzia filosofica. Pratiche e modelli di azione*, «Paideutika», IV (2008), 7, pp. 57-87.
- Miolli 2017: Giovanna Miolli, *Hegel e metafilosofia: mappa di un problema*, «Verifiche», 46 (2017), 1, pp. 83-128.
- Miolli 2021: Giovanna Miolli, *Composting Contemporary Metaphilosophy with Feminist Philosophical Perspectives: Towards an Account of Philosophy's Concreteness*, «Verifiche», L (2021), 2, pp. 209-240.
- Morselli 1989: Graziella Morselli, *Dewey, Piaget, Husserl. Un confronto*, La Nuova Italia, Scandicci 1989.
- Nussbaum 2010: Martha Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Oxford 2010.
- Overgaard, Gilbert e Burwood 2013: Søren Overgaard, Paul Gilbert, Stephen Burwood, *An Introduction to Metaphilosophy*, Cambridge University Press, Cambridge 2013.
- Pritchard 2020: Michael Pritchard, *Philosophy for Children*, «The Stanford Encyclopedia of Philosophy» (Winter 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/children/>>.
- Stebbing 1939: Lizzie Susan Stebbing, *Thinking to Some Purpose*, Penguin Books, Harmondsworth 1939.
- Vansielegheem e Kennedy 2012: Nancy Vansielegheem e David Kennedy, *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*, Wiley-Blackwell, Malden (Ma)-Oxford (UK) 2012.

L'EDUCAZIONE FILOSOFICA NEL XXI SECOLO

Salvatore Belvedere

Abstract

All types of students for which professors of philosophy develop their courses refer to globalization, to the adoption of digital tools and to studies on the human brain. From the latter professors can get elements that consider the student from a completely new teaching perspective. Indeed, we are witnessing great changes in the way of being and thinking, which teaching must deeply know to plan objectives and approaches. For the student the main threat arises from influences imposed by the acritical use of the Internet and from the diffusion of advertising messages that force ideas and values.

Keywords

Course, Globalization, Brain, Education, Teaching.

Il modello educativo

Riprendendo Hegel si può dire che la filosofia non dispone, come le altre scienze, di un oggetto esterno, su cui elabora le proprie analisi e deduzioni. La sua ricerca parte da un oggetto che sceglie e costruisce in piena libertà. Lo stesso principio vale anche per il suo insegnamento. D'altra parte, le stesse Indicazioni Nazionali del Ministero dell'Istruzione trattano le discipline umanistiche (in particolare la filosofia) e quelle tecnico-professionali seguendo la prospettiva hegeliana. Le discipline tecnico-professionali sono descritte nella loro esteriore oggettività; percorrono la scala che va dalle conoscenze alle abilità e alle competenze, comparando in forma progressiva e causale. Per la filosofia si affidano alla elaborazione culturale e alla discorsività del linguaggio, lasciando ampia possibilità di interpretazione e di esecuzione didattica. Soprattutto oggi, nel tempo della globalizzazione, così fluido e veloce, l'insegnamento della filosofia ha il compito di costruire il suo oggetto attraverso un'idea plausibile, e riferendosi alle essenzialità che coglie nel turbinio degli eventi contemporanei. Infatti, molti già vedono nel rapido consumarsi del presente la possibile fine dell'*homo sapiens* e non si ha alcuna certezza della sua evoluzione. È questa preoccupazione che spinge ad andare oltre la quotidianità della vita ed a cercare per l'umanità motivazioni fondamentali per un nuovo futuro.

In passate epoche di crisi la filosofia si è proposta come ricerca dell'intenzionalità delle scienze (Husserl), rimanendo in stretto collegamento con esse. Successivamente ha fatto un ulteriore passo in profondità privilegiando il rapporto originario dell'io con l'essere: un rapporto sempre rinnovantesi nel tempo. In tal modo si apriva la porta alla ricerca di una sua funzione esplorativa, che precedeva l'incontro con la scienza e con la tecnica, indicando per l'avvenire nuovi compiti e nuovi avanzamenti culturali. In particolare, tramontava l'idea della filosofia raffigurata come l'uccello di Minerva che si alza la sera,¹ quando la storia e il mondo sono compiuti, per fare una riflessione sul già avvenuto. Per la mancanza di prevedibilità il futuro, più che il presente, sarà il suo problema e di esso l'insegnamento si dovrà occupare in maniera precipua.

¹ Hegel 1967. P. 1 e successive.

Certamente la filosofia si è anche assunta il compito di una riflessione sul tempo vissuto, già organizzato e spiegato con appropriate categorie, ma nei momenti di passaggio è stata chiamata ad anticipare il senso della vita. Essa ha sempre forzato i limiti dell'intelletto, e si è dimostrata in grado di conoscere e prevenire le possibili evoluzioni della società, indagando sull'eccedenza dell'essere e richiamando l'attenzione sulle conseguenze formative. Quale uomo per vivere nelle dinamiche del proprio tempo e di quello futuro? Un interrogativo ineludibile che la filosofia ed il suo insegnamento hanno sempre posto a loro fondamento.

Anche oggi è così, soprattutto per le sopravvenute mutazioni tecnologiche che hanno rifondato il tema della vita in un panorama assolutamente inedito. Scienza e tecnica hanno invaso non solo la natura e le strutture del sociale ma anche lo stesso uomo, ricostruendo la sua umanità attraverso studi e ricerche che lo collegano ai processi biologici e informatici. L'uomo, così riproposto, è riassorbito sempre più nella materialità del suo essere sia individuale sia sociale. Nello stesso tempo è condizionato da intelligenze superiori, che possono decidere del suo corpo e del suo pensiero, dirigendolo come cosa fra le cose. Come recuperarne l'autenticità e il libero arbitrio, riportandolo nella condizione di originaria e storica intenzionalità? L'educazione filosofica ha questo difficile compito nel momento in cui l'uomo non ha, come in passato, il controllo della scienza ma ne è manomesso a livello teoretico e comportamentale. Essa sarà capace di oltrepassare le nuove forme di alienazione e di estroversione, per cogliere segni sottostanti e invisibili, che, riconoscendo le cause fondamentali, aprono a positive visioni esistenziali e suggeriscono conseguenti finalità formative? L'educazione filosofica riuscirà a destrutturare l'esteriorità della persona, tecnologicamente artefatta, e recuperarne l'intimo valore in armonia con il suo tempo e con quello in venire?

Oggi l'insegnamento della filosofia fa riferimento alla situazione ampiamente descritta nella raccomandazione europea del 2006 (ed in altre successive), che si richiama alla globalizzazione e alla società della conoscenza. La raccomandazione ha ribadito soprattutto che «le persone costituiscono la risorsa più importante dell'Europa». Pertanto, la disciplina filosofica, come ogni altra, si deve muovere in questo quadro, organizzando la didattica in funzione del contesto indicato: globalizzazione, conoscenza e persona. Il suo insegnamento si definisce concretamente in relazione a questi temi e nel loro ambito crea il modello educativo e didattico. Esso, come dice la raccomandazione europea, da una parte contribuisce ad entrare nella società globalizzata in forma più consapevole ed intellettualmente preparata (competenze per l'agire), dall'altra guarda oltre la sua semplice presenzialità. Per farlo deve prefigurarsi le sue inevitabili evoluzioni, pensare le possibili conseguenze nella trasformazione dell'umano. La filosofia per sua natura è portata a guardare lontano, prefigurandosi punti di arrivo per il singolo e per la comunità: è sempre attenta al rischio del non ritorno. Pensare l'uomo come può essere conservando il potere di autodecisione è nella sua natura investigativa. Si tratta di un'azione che incomincia nel presente: comprendere l'essere umano nelle sue funzionalità, nelle essenzialità del suo essere teorico-pratico e nella sua autonoma capacità di intervento. Quale uomo per l'oggi e quale per il domani?

La risposta a questa domanda sarà decisiva per la soluzione del problema più generale: il rapporto tra l'uomo ed il mondo. Riuscirà l'uomo a conservare il giusto equilibrio con l'essere, salvando sé e gli altri che verranno? Oppure sarà la causa della comune estinzione? Al riguardo Alok Jha scrive:

Le estinzioni di massa del passato sono state scatenate da importanti eventi ambientali: variazioni dei livelli di mari, impatti di asteroidi o alterazioni rapide della temperatura. Stavolta, tuttavia, piante e animali si ritrovano ad affrontare un problema ben più vasto, se non insormontabile: l'uomo.²

Elizabet Kolbert sul tema dell'estinzione è ancora più chiara ed entra nello specifico tra uomo e mondo:

In un evento di estinzione prodotto da noi stessi, cosa ci accadrebbe? Una possibilità – la possibilità sottintesa dalla sala della Biodiversità – è che alla fine anche noi verremo annullati dalla “trasformazione del paesaggio ecologico”. La logica che soggiace a questa linea di pensiero si sviluppa come segue: pur essendosi liberato dai vincoli evolutivi, gli uomini rimangono in una posizione di dipendenza dai sistemi biologici e geologici del pianeta. Sbilanciando questi sistemi - disboscando le foreste pluviali tropicali, alterando la composizione dell'atmosfera, acidificando gli oceani – stiamo mettendo in pericolo la nostra stessa sopravvivenza.³

Il modello educativo dell'insegnamento filosofico assumerà a proprio oggetto l'uomo tecnologicamente ricostruito e, nello stesso tempo, mercificato dalla globalizzazione, riconsiderandolo di fronte alle sue nuove responsabilità. Infatti, per molti studiosi l'uomo, ricostruito nel pensiero e nei comportamenti, potrebbe essere l'elemento *infestante* che determina la sesta estinzione.⁴ Si tratta dell'uomo che si è allontanato dal mondo e vive in una dimensione socio-tecnica sempre più invasiva e corruttiva.⁵ Il suo stesso io non si autoconcepisce fuori dalla manipolazione scientifica, che lo assale e modifica nel corpo e nella mente. Quale autonomia per questo io di fronte al mondo e di fronte all'umanità? È ancora pensabile una posizione cartesiana della ragione verso il mondo, una ragione che pensi in piena libertà e decida conseguentemente? E la globalizzazione aiuterà l'uomo ad elevare il livello della sua umanità oppure contribuirà a respingerlo nel mondo dei dati e, quindi, della materialità?

Il contesto

Nell'attuale tempo di pandemia accanto alla letteratura scientifica sul tema del covid 19 fiorisce un'informazione, che si alimenta di riferimenti statistici ma anche di presupposti ideologici. In essa, accanto agli altri, ricorrono i temi della sorveglianza generale, della libertà e della sicurezza con un chiaro intento divulgativo e propagandistico. Nello stesso tempo ambiscono a porsi come conclusione e punto d'arrivo di certe analisi sociologiche e storiche, che già da tempo erano entrate nel panorama culturale esprimendo una preoccupazione esistenziale.

Per quanto concerne le analisi sociologiche si può immaginare un trend di continuità tra il testo di Foucault *Sorvegliare e punire* e quello di Zuboff *Il capitalismo della sorveglianza*.

² Jha 2016. P. 22.

³ Kolbert 2014. P. 318.

⁴ *Ivi*: «Questa catena di estinzioni coincide con la diffusione dell'essere umano moderno e, in modo sempre crescente, si ritiene che sia il risultato diretto». P. 61.

⁵ Armiero 2021: «Wasteocene non è soltanto uno dei molti (troppi) “cene” alternativi adottati da studiosi più radicali per stimolare un discorso maggiormente critico sull'Antropocene, le sue vicende e i suoi racconti. Si può dire che al centro di ogni storia dell'Antropocene vi sia un qualche tipo di scarto. Sembra proprio che l'età degli umani sia segnata da una tecno-stratigrafia di materiali di scarto che si accumulano sulla superficie terrestre. I rifiuti possono essere considerati dunque l'essenza dell'Antropocene, incarnando la capacità umana di influire sull'ambiente al punto di trasformarlo in una gigantesca discarica. [...]. Benché la materialità dei rifiuti che si accumulano ovunque nell'ambiente possa offrire una spiegazione semplice del concetto, il Wasteocene non ha a che fare con i rifiuti in quanto oggetto. Piuttosto, pensare in termini di Wasteocene significa inquadrare i rifiuti nell'azione che li produce, come un insieme di relazioni socio-ecologiche che creano persone e luoghi di scarto». P. 19.

Entrambi fanno riferimento alla società capitalistica, dalla nascita alla piena affermazione. Per Foucault la nascita si è accompagnata con la creazione di un idealtipo, l'uomo-ragione, che costituiva la *normalità* di cui la nuova società aveva bisogno. Occorrevano una nuova cultura, una nuova mentalità, un nuovo linguaggio e nuovi comportamenti: tutto da costruire. Certamente l'educazione aveva il suo ruolo, ma si doveva accompagnarla con adeguati strumenti di repressione. Così dall'educazione e dal potere impositivo dello stato è nato l'uomo borghese. La società si fondava sulla razionalizzazione dei meccanismi e sull'organizzazione sistemica delle sue componenti, rendendole funzionali al nuovo modo di produzione, fino a coinvolgere i comportamenti più intimi e personali dell'uomo. La costrizione avrebbe accompagnato questo processo. Così Foucault scrive:

Come la sorveglianza – e insieme ad essa – la normalizzazione diviene uno dei grandi strumenti di potere alla fine dell'età classica. Ai segni che traducevano *status*, privilegi, appartenenze, si tende a sostituire, o per lo meno ad aggiungere, tutto un gioco di gradi di normalità, che sono segni di appartenenza ad un corpo sociale omogeneo, ma che contengono un ruolo di classificazione, di gerarchizzazione, di distribuzione dei ranghi. Da una parte il potere di normalizzazione costringe all'omogeneità, dall'altra individualizza permettendo di misurare gli scarti, di determinare i livelli, di fissare le specialità e di rendere le differenze utili, adattandole le une alle altre.⁶

Del sesso Foucault dirà:

Questo discorso sulla moderna repressione del sesso regge bene. Probabilmente perché è facile a farlo. Una grossa cauzione storica e politica lo protegge; facendo nascere l'epoca della repressione nel XVII secolo, dopo centinaia d'anni all'aria aperta e di libera espressione, la si porta a coincidere con lo sviluppo del capitalismo: farebbe corpo con l'ordine borghese. La piccola cronaca del sesso e delle sue vessazioni si traspone immediatamente nella storia cerimoniosa dei modi di produzione; la sua futilità svanisce. Si delinea in questo modo un principio di spiegazione: se si reprime il sesso con tanto rigore, è perché è incompatibile con una costrizione al lavoro generale ed intensiva; all'epoca in cui si sfrutta sistematicamente la forza lavoro si potrebbe tollerare che essa vada a disperdersi nei piaceri, salvo in quelli, ridotti al minimo, che le permettono di riprodursi?⁷

Zuboff, da parte sua, illustra le conseguenze estreme di una globalizzazione avvenuta per mezzo del controllo capillare sulle azioni e sui pensieri. Si tratta di un controllo che si muove anche in via preventiva, nel senso che non agisce sulla base dell'accaduto ma sollecita gli stessi processi di evoluzione, li orienta e li condiziona. Il capitalismo è il padrone assoluto di un mondo e di una umanità, osservata e coercitivamente indotta a certi comportamenti.

Entrambi gli autori muovono dall'attuale conformazione della società, organizzata per sistemi che, essendo costruiti secondo una logica stringente, richiedono adeguata capacità di comunicazione e competenze operative per la sua agibilità. La mancanza del loro possesso per i giovani è motivo di esclusione ed emarginazione. Il sostare negli intermundi, che separano le articolazioni del sociale, non è un momento di solipsismo per un successivo passaggio verso una ripensata integrazione, ma comporta il rischio di rimanere out. La caduta e la permanenza nel nulla che separano i sistemi è una possibilità concreta.

Per quanto concerne l'analisi storica il libro di Ivo Andrić *Il ponte sulla drina* racconta in forma romanzata l'emergere di nuove forme di costrizione. Quel ponte per secoli era stato il segno di una società familistica, in cui avevano trovato posto e motivi di incontro cattolici, ortodossi,

⁶ Foucault 2014. PP. 201, 202.

⁷ Foucault 1988. P. 11.

mussulmani, ebrei. Essi erano tutti legati al mondo del vicino e degli interessi più diretti e immediati. La loro convivenza era una un fatto spontaneo e naturale. Ma quella società era destinata ad evolversi dal suo stesso interno in direzione capitalistica. L'arrivo dell'impero austroungarico accelerò tale avvento e lo consolidò nelle forme tipiche della società borghese: istituzioni, economia, finanza e banche, partiti e ideologie, regolamenti e leggi, giornali ecc... Il tutto accompagnato dal progresso tecnologico e dalla segmentazione del popolo nelle forme della società civile. Scrive Andrić:

Fino ad allora gli abitanti della Kasaba si erano occupati esclusivamente di cose a loro vicine e legate alla vita quotidiana: dei propri guadagni, dei propri divertimenti, e in particolare delle questioni inerenti alla loro famiglia e ai loro vicoli, alle loro città e alle loro comunità religiose, ma anche questo sempre indirettamente e in misura limitata, senza pensare molto all'avvenire né guardando troppo indietro. Ora invece nelle conversazioni affioravano sempre più elementi che esulavano da quel loro ristretto orizzonte. A Sarajevo incominciavano a nascere partiti e organizzazioni religiose e nazionalistiche, serbe e mussulmane, le cui ramificazioni giunsero fino a Visegrad.⁸

Secondo Andrić la trasformazione in senso borghese di quella società la portò alla logica della separazione: in classi, in appartenenze etniche, in divisioni territoriali, ecc. Le nuove strutture sociali, benché moderne ed efficienti, contribuivano a stabilizzare distinzioni ed opposizioni. Anche il diritto e l'organizzazione statale costringeva a scelte di campo a seconda degli interessi. In particolare, la logica del profitto creò nuove divisioni ed incompatibilità. Infine, la grande guerra con la coscrizione obbligatoria suggellò il nuovo stato di cose, determinando lo scontro tra quanti un tempo erano convissuti in pace e nella tolleranza reciproca. La coscrizione obbligatoria era l'elemento repressivo che imponeva l'adesione al nuovo stato di cose.

Il libro di Andrić, raccomandato anche come testo di storia, descrive non solo la necessaria trasformazione delle strutture economiche e sociali in un particolare contesto storico quasi primordiale (quello iugoslavo), in correlazione con lo sviluppo delle autonome forze produttive e con la contaminazione della ricca civiltà austriaca, ma nello stesso tempo è particolarmente interessato a cogliere il dramma spirituale nel cambiamento del modo di pensare e di vivere in un momento di passaggio verso «leggi diverse da quelle umane»,⁹ quelle del modo di produzione capitalistico e della società borghese: leggi che agiscono indipendentemente dalla volontà umana. Infatti, continua:

Ci sono stati e ci saranno anni di ogni tipo, ma il 1914 resterà per sempre ben distinto dagli altri. Almeno così sembra a coloro che l'hanno vissuto, convinti che per quanto si possa dire e scrivere sull'argomento, non si riuscirà mai ad esprimere completamente tutto quello che avvenne allora nella profondità della natura umana al di là del tempo e al di qua degli eventi. Chi sarà capace di descrivere e di tramandare (almeno così pensiamo) quei brividi collettivi che percossero improvvisamente le masse e che dagli esseri viventi si trasferirono anche alle cose morte, ai paesaggi e agli edifici?¹⁰

Molto tempo è passato dalle vicende che il racconto di Andrić ha ospitato. Quella nuova società, nata con sofferenza dal mondo quasi tribale raccontato nel *Ponte sulla drina*, oggi ha raggiunto vertici inaspettati, che costringono l'uomo a confrontarsi costantemente con la preponderanza della globalizzazione e delle sue strutture organizzative. Il rischio di soccombere è costante. È il rischio della dissoluzione della soggettività nella oggettività dei sistemi che, come

⁸ Andrić 2019. P. 292.

⁹ *Ivi*, p. 363.

¹⁰ *Ibidem*.

dice Wallace a proposito della vita dei pesci, è l'*acqua*,¹¹ cioè l'ambiente naturale in cui vive l'uomo contemporaneo.

Questa società è stata definita *algoritmica*,¹² nel senso che è organizzata con procedure standardizzate, in base alle quali successivamente si possono controllare e valutare i comportamenti umani. Regole e azioni costituiscono un dato, cose che avvengono indipendentemente dalla nostra volontà e possono solo essere corrette e aggiornate nei loro effetti, cioè nella possibilità di ulteriori adeguamenti o costrizioni. Le cause, che attengono all'essere dell'uomo ed alla sua autonomia di pensiero, non rientrano nei piani dei governi, più attenti per scelta politica all'efficienza dei sistemi ed alla loro efficacia sui risultati.¹³ Per questo motivo lo studio dell'attuale società si è concentrato sui presupposti che la rendono possibile: la sostituzione della politica con la tecnologia informatica, la fine della privacy e la completa trasparenza dei dati, la manipolazione dell'informazione. La parola d'ordine è connessione fra sistemi, in quanto garanzia del loro funzionamento generale. I temi del libero arbitrio, della scelta e del per sé sono stati rimossi e sacrificati alla funzionalità degli algoritmi, diventati sempre più cogenti e sostitutivi di ogni soggettività. Pensare e conoscere la realtà conduce al loro possesso e al diritto di usarli.

Zuboff, come già detto, descrive minuziosamente le modalità applicative di ogni strumento tecnologico per osservare le azioni umane, prevederle e tipizzarle secondo modelli comportamentali, che poi saranno diffusi e pubblicizzati a fini commerciali. Ma sorveglianza e gestione dei dati non avvengono per spontanea evoluzione della tecnologia. Secondo la Zuboff esiste sempre un soggetto dominante che crea ed usa la tecnologia a scopo di supremazia. È ancora il capitalismo che ha trovato una nuova forma di comando e di sottomissione. Nel tempo della globalizzazione l'imperialismo è di tipo mondiale e si presenta nella modalità di una necessità storica.¹⁴ In tal modo alla datità dei sistemi, imposta tecnologicamente, si aggiunge una volontà esterna che assimila nelle forme più allettanti o costrittive quella del singolo.¹⁵

Una di queste modalità è la difesa della circolazione delle idee attraverso internet e la possibilità di esprimere ogni personale opinione. In realtà essa nella sua capillare varietà si è accompagnata alla dispersione del libero pensiero e all'impossibilità di determinare movimenti aggregativi, che non siano quelli imposti dall'alto. La stessa libertà di espressione è stata orientata verso inconcludenti dibattiti su temi irrilevanti, ma ha dato la parola a disturbatori intenzionali che aggiungono confusione nella costruzione della verità. Kakutani nel suo libro *La morte della verità* scrive:

La stessa rete ha democratizzato l'informazione, ha costretto (alcuni) governi a essere più trasparenti e ha permesso a chiunque, dai dissidenti politici agli scienziati e ai medici, di collegarsi gli uni con gli altri; quella stessa rete, la gente lo sta imparando, può essere sfruttata da

¹¹ Wallace 2016: «C'è un vecchio pesce saggio e baffuto che si avvicina nuotando a tre pesci giovani e fa: "Buongiorno, ragazzi, com'è l'acqua?" e nuota via; e i tre pesci giovani lo osservano allontanarsi e si guardano e fanno: "Che cazzo è l'acqua?" e nuotano via». P. 533.

¹² Morozov 2016: «La regolamentazione algoritmica è la realizzazione in forma tecnologica di questo programma politico». P. 65.

¹³ Morozov 2016: «Parlando ad Atene nel novembre 2012, il filosofo italiano Giorgio Agamben ha descritto una trasformazione epocale nell'idea di governo, in cui la relazione gerarchica tradizionale tra cause ed effetti è invertita, in modo che, invece di governare le cause – un compito difficile e costoso – i governi cercano semplicemente di governare gli effetti». P. 65

¹⁴ Zabala 2020: «Dopo l'attacco terroristico dell'11 settembre, le occupazioni militari, l'economia neoliberista e il controllo tecnologico si sono drasticamente intensificati, fino a creare una condizione in cui la più grande emergenza è "l'assenza di emergenze". Al centro di questa progressione c'è l'idea che non esistano alternative a un ordine stabilito su scala mondiale. Siamo ormai così spaventati (dal terrorismo, dai rifugiati e dalle crisi finanziarie) che preferiamo evitare di mescolarci con altre culture». P. 17.

¹⁵ Moore 2017: «La questione non è quella delle cause antropogeniche – che presuppongono una fittizia unità umana – ma quella dei rapporti tra capitale e potere. Il problema non è l'Antropocene, ma il *Capitalocene*». PP. 77, 78.

cattivi attori per diffondere disinformazione, crudeltà e pregiudizi. La possibilità di restare anonimi sul web ha favorito una irresponsabilità velenosa e ha dato il via libera a molestatoti e troll.¹⁶

In tal modo il libro di Kakutani perviene non solo alla morte di una verità oggettiva, ma anche a quella di verità convenzionali che nascono dal dialogo su temi di comune interesse e si fanno giudicare dal potere di adesione etico-morale. Una bugia, pronunciata ossessivamente su internet ed accompagnata dal placet di molti seguaci, acquisisce con la forza della ripetibilità la faccia della verità. Al di sopra di essa l'algoritmo, funzionale a determinati interessi, ne è il garante. Le verità dei partecipanti diventano intercambiabili e sinonimi di nullità semantica: la dispersione è il loro destino. Jill Abramson nel suo libro *Mercanti di verità* contrappone l'attuale tipo di informazione, fondata sulla manipolazione intenzionale, all'onestà intellettuale e alla professionalità dei giornalisti vocati a questa missione:

Le notizie di qualità presuppongono un giornalismo originale, che scava per trovare la vera storia che si cela dietro la storia. Un giornalismo d'inchiesta che indaga sui torbidi intrecci tra denaro, politica e condotte aziendali. Un giornalismo dei reportage internazionali dai luoghi difficili da raggiungere e aree di conflitti pericolose. Storie che richiedono le competenze dei professionisti in grado di utilizzare sia strumenti di reportage all'avanguardia, come banche dati e crowdsourcing sia le tecniche del vecchio giornalismo [...]. Storie impaginate in modo da rispettare l'intelligenza dei lettori, piuttosto che sfruttarne le emozioni.¹⁷

Come dice Severino, la tendenza fondamentale del nostro tempo è l'affermazione definitiva della tecnica, al di là di ogni espressione ideologica o politica.¹⁸ Ogni problema dovrà trovare soluzione all'interno delle opzioni tecnologiche. Ogni residuo di soggettività sarà rimosso nei processi relazionali, con gli altri e con l'altro, gestiti a vantaggio delle produzioni tecnologiche e di chi le controlla. Ma la tecnica, oggettivandosi sempre più nelle sue forme gestionali, determina anche un allontanamento dall'essere e pretende di sostituirlo nel suo originario apparire. Il mondo diventa l'insieme delle trasformazioni tecnologiche e, pertanto, rinuncia alla perenne disponibilità dell'essere, assumendo le forme fluttuanti di una immateriale categorialità scientifica. La loro ricomposizione si affida alla flessibilità del pensiero per provvisorie sistemazioni, e coinvolge la società assimilandola ad un agglomerato tecnico-liquido.¹⁹ La stabilità del mondo, creata nel tempo della modernità ed assicurata dalla scienza, è stata rimessa in gioco proprio dal predominio della tecnica e dal suo potere di trasformazione. Più che l'uomo è la tecnica, in collaborazione con il virtuale, a rendere liquida la società e ad esigere veloci cambiamenti nel modo di pensarla. Il mondo non è come è realmente o come è immaginato dall'uomo, ma come è pensato e manipolato tecnologicamente.

Lo sviluppo della tecnica ha creato strumenti che hanno annullato le distanze nello spazio e nel tempo, imponendo una visione del mondo calibrata orizzontalmente sul presente. L'uso di

¹⁶ Kakutani 2018. PP. 130, 131.

¹⁷ Abramson 2021. P. 36.

¹⁸ Severino 1988: «L'insieme degli strumenti delle società avanzate diventa lo scopo fondamentale di tali società. Nel senso che esse mirano soprattutto ad accrescere la potenza dei propri strumenti». P. 39.

¹⁹ Bauman 2007: «Con l'avvento globale della rapidità del movimento [...] alcuni oggetti si muovono più rapidamente degli altri. [...]. In tal caso azzerare il tempo comporta un nuovo fenomeno: il totale annichilimento dei vincoli spaziali o, meglio, il totale "superamento della gravità". Qualsiasi cosa che si muova a una velocità vicina a quella dei segnali elettronici è praticamente libera da vincoli connessi al territorio all'interno del quale ha avuto origine, verso il quale si dirige, attraverso il quale passa». P. 63.

internet, favorendo la disintermediazione nei rapporti socioeconomici, ha contemporaneamente incentivato la libera associazione di concetti. Anche la causalità è stata rimossa a vantaggio dell'imprevedibile. In questa visione fatti, avvenimenti, idee vorticano in un intreccio che nella mente dell'uomo si rinnova continuamente. La fluidità nella mente è data dal riavvicinamento spazio-temporale di ogni dato e dalla maggiore possibilità di combinazione: nei mezzi e nei fini.

Presente, liquidità, combinazione sono alla base del pensiero postmoderno e mettono l'uomo in una costante condizione di instabilità. La liquidità è stata indotta dalla globalizzazione e dalla sua composizione per algoritmi; l'informatica l'ha reso possibile portandola nelle nostre menti. L'organizzazione sociale per sistemi, anziché contribuire alla stabilità, è stata contaminata dalla digitalizzazione subendo la logica dell'informazione continua, dell'interferenza dei dati e del variare dei modelli interpretativi. La causalità è superata; anche la probabilità ha scoperto i suoi limiti. La parola dominante è *emersione*, che sottintende un principio auto-organizzativo dell'universo in forma libera e non prevedibile.²⁰

Gli interventi dell'Europa, in particolare quelli sulle competenze chiave, raccomandano un'educazione ed una istruzione, che consentano ai giovani di entrare nella nuova società con adeguati strumenti intellettivi e comportamentali, al fine di vivere il nuovo tempo in forma consapevole e con rinnovata capacità di azione. Per questo ribadiscono che le persone sono la principale risorsa per l'Europa. Le conoscenze non devono essere fine a se stesse; le abilità non devono limitarsi ad una operatività di routine, le competenze devono assumere la forma dell'autonomia e della responsabilità. Se questo è il panorama sociale ed educativo presupposto dall'Europa, la filosofia ed il suo insegnamento hanno non solo il compito di accompagnare l'uomo nei nuovi processi di integrazione, ma di preservarlo dai rischi di dispersione e di disumanizzazione provenienti da un materialismo imperante: quello tecnologico e quello massificante della globalizzazione. Il suo guardare lontano pensa la conclusione di certi processi che concernono l'uomo e la società, sempre più esposti alla perdita dell'autonomia e della capacità di decisione. Occorre essere vigili perché certe estremizzazioni nei processi evolutivi non si verifichino recando grave danno all'essere umano.

Lo studente

Il docente di filosofia oggi ha di fronte i nativi digitali. Benché egli, per antica consuetudine, faccia riferimento al mondo del vicino, all'età evolutiva degli studenti e ad altre variabili psicosociali, il modello preminente a cui si richiama è collocato nel tempo del digitale. Il modello gli chiede di proiettare l'insegnamento nel futuro, cioè nella società globale che lo studente incontrerà nelle pieghe più nascoste ed inesplorate. La proiezione nel futuro si rende necessaria perché la società globale andrà sempre più in avanti, di mano in mano che il digitale sviluppa la capacità di espansione.²¹ Infatti il suo potere di connessione è alla base della quarta rivoluzione scientifica, proponendosi di abbracciare nella rete l'intera umanità. Questa società ha già fornito agli studenti una *forma mentis* costruita attraverso l'uso di internet e, in particolare, dei *social media*. Pensare e vivere seguendo le idee degli internauti sono ormai un dato di fatto.

²⁰ Morin 2018: «Tutto l'universo si è costruito e rimane costruito sul principio di emergenza. L'universo è emerso da quando ha cominciato a organizzarsi: spazio e tempo sono emergenze della sua organizzazione, non costituenti primari. Tutte le qualità e le proprietà di questa organizzazione (gravitazione, elettromagnetismo, interazioni nucleari forti e deboli) sono emergenti. La nostra realtà è emergente. Il tempo esiste solo in e attraverso questa emergenza e lo spazio esiste solo in e attraverso questa emergenza». PP. 48, 49.

²¹ Bucchi 2020: «Più è diffusa e pervasiva, più la tecnologia ha la capacità di diventare la giustificazione di se stessa, un fine anziché un mezzo. La tecnologia si trasforma così in un gioco al rialzo senza limiti, dove nessuno potrà mai dire "basta così" perché ci sarà sempre una tecnologia più sofisticata o più veloce a portata di mano». P. 34.

Consapevolmente o inconsapevolmente lo studente si ritrova in un flusso ideologico, che determina la sua naturalità comportamentale.²² Questo flusso, assimilato con spontaneità e sedimentato nell'inconscio e nel corpo, diventa il presupposto da cui il docente muove per conoscere i bisogni formativi e programmare il suo lavoro. La stessa società nella sua quotidianità offre stimoli affinché il giovane completi il percorso d'inserimento nel mondo digitale, fino alle più recenti manifestazioni. La via è l'acquisizione di progressive *performance*, sempre più adeguate allo status sociale desiderato.²³ Alcuni studiosi parlano perfino di *avatar*, quale risultato finale della nuova prospettiva evolutiva. La trasformazione dell'essere umano in un essere digitalizzato è una soluzione possibile ed è presente in forma embrionale anche nella mente dei giovani. Gli studi che progettano di interfacciare un cervello umano con un cervello artificiale vanno in questa direzione.²⁴ È un estremismo, che si pone come termine ultimo e, quindi, anche come obiettivo della scienza più avanzata. Un uomo ricostruito tecnologicamente per ora è concepito tra gli studiosi di cibernetica ma gradatamente è estensibile nella società civile. Il corpo, il mio corpo è diventato un oggetto su cui posso fare sperimentazioni e trasformazioni.²⁵

Se a ciò si aggiunge il concetto di liquido per indicare la caratteristica della società tecnologica, si apre lo scenario di uno studente distante dal modello tradizionale, non raggiungibile da una offerta formativa che pensa e agisce sul solido e nel lungo periodo. Cantelmi scrive:

Così la fluidità, che è lo stato proprio “dei liquidi e dei gas” è divenuta una metafora perfetta della condizione dell'individuo attuale: un individuo privo di riferimenti stabili, svincolato da legami personali troppo durevoli e alleggerito dei vincoli sociali, ma segretamente oberato dal peso della ricostruzione permanente di un'identità stabile e afflitto dal terrore di diventare obsoleto.

La fluidità è dunque una proprietà che sprigiona una nuova velocità, semplificando l'esercizio della costante variazione dei tesserini identitari da mostrare per apparire sempre appetibili e adeguati.²⁶

La velocità della fluidità sociale agisce sul bisogno di trascendenza dell'individuo, anzi spesso lo priva o lo condiziona nel suo manifestarsi, sottraendogli la sua caratteristica fondamentale umana: l'intenzionalità. La società corre e nella sua corsa si va incarnando nella soggettività delle persone. La pubblicità, la moda, il consumismo agiscono a livello di proposte e di ideali da raggiungere. Chi non corre con le loro indicazioni rischia di essere out e di non vivere il proprio tempo. La concorrenza sociale è un dovere, benché agisca in senso unidirezionale. La trascendenza viene passata di mano nelle dinamiche sociali, che sostituiscono quella individuale e la inglobano nel loro interno. La massificazione, conseguentemente, cresce nella facile circolazione dei messaggi, di cui internet è portatore, e confonde l'uomo con il suo essere sociale seguendo modelli prestabiliti. Oggi, infatti, il mito della trasparenza ha abbattuto le frontiere tra privato e pubblico a tutto vantaggio del collettivo. Chi controlla il sociale controlla anche le coscienze e le loro idee. Per lo studente si tratta di un correre nel vortice comune sacrificando la propria intenzionalità. Questo rischio, rivolto ad un futuro poco lontano, è insito nella mente di chi usa strumentalmente il digitale, oggi necessario soprattutto nel mondo delle attività professionali. Il

²² Bucchi *ivi*: «Il segno inequivocabile che una tecnologia si è incarnata nelle nostre abitudini quotidiane al punto da essere percepita come parte naturale dello sfondo è quando ci dà l'illusione di essere sempre esistita o ci fa chiedere: ma come si faceva prima?». P. 25. «Guardate un video scelto da voi e poi seguite passivamente i consigli della piattaforma per i dieci video successivi. Dove siete finiti? Perché secondo voi You Tube vi ha suggerito proprio quei video e non altri?». P. 79.

²³ Gancitano, Colamedici 2018.

²⁴ Harari 2021: “Fra tutti questi progetti in via di sviluppo, il più rivoluzionario riguarda il tentativo di creare un'interfaccia cervello-computer diretta e doppio senso, che consentirebbe a un calcolatore di leggere i segnali elettrici di un cervello umano, trasmettendo simultaneamente segnali che possono essere a loro volta letti dal cervello”. P. 505.

²⁵ Cantelmi 2013. P. 193.

²⁶ *Ivi*, pp. 16, 17.

rischio è dato dalla possibile confusione tra mezzo e fine: dalla loro contaminazione emerge il modello di studente intellettualmente e psicologicamente orientato.

Il modello dello studente tecnologicamente ricostruito proviene anche da altre fonti: quelle di natura scientifica. Se il cervello artificiale può sostituire quello umano, diventa necessario conoscere a fondo il funzionamento di quest'ultimo. Lo studio dell'emisfero sinistro ha dato indicazioni importanti sul pensiero logico e sui meccanismi biologici che presiedono al suo funzionamento. Più di recente altre indicazioni sono venute sull'emisfero destro centrato sull'intelligenza emotiva. Questi studi non solo hanno colto il legame tra corpo e mente, ma hanno contemporaneamente ricavato proposte educative che attengono alla vita sociale e sentimentale, identificando l'input primario al manifestarsi della personalità.

Il comportamento umano non sarebbe il frutto di una libera scelta, essendo originato dalle reazioni sinaptiche dei neuroni agli stimoli ambientali. La vita biologica non sarebbe il presupposto di quella intellettuale, ma il suo antecedente temporale e causale. A proposito Goleman scrive.

In un certo senso, abbiamo due cervelli, due menti – due diversi tipi di intelligenza: quella razionale e quella emotiva. Il nostro modo di comportarci nella vita è determinato da entrambe: non dipende solo dal Qi, ma anche dall'intelligenza *emotiva*, in assenza della quale l'intelletto non può funzionare al meglio. La complementarietà del sistema limbico e della neurocorteccia, dell'amigdala e dei lobi prefrontali, significa che ciascuno di essi è solitamente una componente essenziale a pieno diritto della vita mentale. Quando questi partner interagiscono bene, l'intelligenza emotiva si sviluppa, e altrettanto fanno le capacità intellettuali.²⁷

Goleman nel suo libro *Intelligenza emotiva* pone il cervello alla base di tante emozioni sia positive sia negative: paura, collera, altruismo, etc...In particolare si sofferma sull'origine cerebrale dell'empatia, considerata alla base dell'intelligenza emotiva.²⁸ Ad essa e al suo funzionamento Goleman rinvia tante tematiche che attengono ai giovani del nostro tempo. Particolarmente interessante è la disamina della depressione. Su di essa scrive:

Un nuovo esame delle cause della depressione dei giovani evidenzia lacune in due aree di competenza emozionale: da un lato, le abilità relazionali, e dall'altro un modo di interpretare gli insuccessi che favorisce la depressione. Anche se la predisposizione è quasi certamente in parte di natura genetica, per altri versi essa sembra derivare da modi di pensare pessimistici [...].²⁹

Accanto all'intelligenza emotiva Goleman ha studiato l'intelligenza sociale. Dopo aver rielaborato la teoria dei neuroni a specchio in funzione dell'imitazione che presiede all'apprendimento di comportamenti sociali, egli si sofferma sull'esistenza di un vero e proprio cervello sociale, che agisce sui processi relazionali delle persone:

Quindi il «cervello sociale» (gli stessi moduli neurali che dirigono le nostre attività mentre ci relazioniamo con altre persone) è composto di circuiti che si estendono in lungo e in largo. Non c'è una singola zona che controlla l'interazione sociale all'interno del cervello. Il cervello sociale consiste invece in un insieme

²⁷ Goleman 2018. P. 60.

²⁸ *Ivi*, p. 174.

²⁹ *Ivi*, pp. 388, 389.

di reti neurali ad ampio raggio, distinte ma fluide, che cooperano durante i nostri contatti con gli altri. Esso opera a livello di sistemi, in cui reti neurali sparse vengono coordinate verso uno scopo unificante.³⁰

Il libro di Goleman *Intelligenza sociale* è ricco di esempi di azioni umane spiegate attraverso le strutture del cervello, dimostrando anche come tante manifestazioni comportamentali originano da reti sinaptiche opportunamente stimulate. Lo stesso egli fa nelle sue ricerche sulla creatività.³¹

Il passo decisivo nella direzione di una spiegazione biologica nei comportamenti umani viene fatto da Goldberg nel suo libro *La vita creativa del cervello*. Egli si confronta direttamente con il libero arbitrio di cui la filosofia si è sempre occupata ritenendolo un suo campo specifico. Storicamente il libero arbitrio è stato ritenuto alla base delle scelte nei fini e negli ideali. Per Goldberg, viceversa, è sempre il cervello alla base della determinazione nelle scelte. Egli parte dal concetto di *saliensa* intesa come capacità di dare significato ed importanza a qualcosa. Anche in questo caso la scelta è promossa ed agita nel cervello. L'autore dice:

Come già sappiamo, la corteccia prefrontale e alcune strutture ad essa strettamente collegate sono particolarmente importanti per stabilire ciò che è saliente in situazioni ambigue, non chiaramente definite, quando sta all'individuo decidere quale scelta fare tra le molte possibili. Si è scoperto che tra le varie parti in cui è suddivisa la corteccia prefrontale, la corteccia orbitofrontale (a volte chiamata ventrale) e la corteccia cingolata anteriore, che è strettamente collegata alla orbitofrontale, sono particolarmente importanti per i processi decisionali guidati dalla salienza; e che una disfunzione di queste aree è implicata in vari disturbi caratterizzati da una compromissione della capacità di valutare la salienza, come la schizofrenia e la demenza frontotemporale.³²

Più di recente G. Remuzzi nel suo libro *Le impronte del signor Neanderthal*, non casualmente sottotitolato *Come la scienza ricostruisce il passato e disegna il futuro*, porta una serie di esempi in cui dimostra il ruolo decisivo della scienza nel predire i comportamenti dell'uomo. In uno di essi riconduce la socialità all'azione nel cervello dell'interferone:

[...]. È proprio quello che hanno fatto ed è venuto fuori che i topi che cercano compagnia hanno molto più interferone degli altri; e ci sono almeno due controprove, entrambe piuttosto convincenti: se si spegne il gene per l'interferone gamma i topi perdono la capacità di socializzare e basta privare i topi dei recettori per l'interferone perché il loro desiderio di stare insieme si esaurisca.³³

Allo stesso modo Remuzzi sostiene che la presenza dell'ormone ossitina, prodotta dall'ipotalamo, contribuisce a salvare i vincoli affettivi fra le persone, fino a definirlo l'ormone che salva le nozze. Conclude dicendo:

[...]. Non è così, laureati e operai, ricchi e poveri, per una volta, sono tutti sullo stesso piano. Il fenomeno è solo e soltanto biologico. Ma non chiedetevi se produrre ossitina in eccesso sia un bene o sia un male; dipende, la funzione biologica è chiara, nella maggior parte dei casi aiuta a mantener vivo il rapporto fra

³⁰ Goleman 2018. P. 324.

³¹ Goleman 2017.

³² Goldberg 2019. PP. 140, 141.

³³ Remuzzi 2021. P. 81

partner ed è specialmente vero per i più vulnerabili; se questo sia poi sempre desiderabile non lo so, non lo sa nessuno, e non è nemmeno detto.³⁴

Questi studi hanno non pochi riflessi sull'insegnamento della filosofia. Certamente hanno avuto un ruolo importante nello studio della personalità e nella costruzione dell'intelligenza artificiale. Tuttavia, hanno anche ridefinito l'idea di giovane studente, comportando implicazioni con l'insieme delle discipline. Essi, infatti, introducono un elemento di causalità e di immedesimazione biologica che agisce sui processi di apprendimento sia a livello cognitivo sia creativo e morale. La relazionalità, nella sua spontaneità esperienziale, produce quelle stimolazioni che selettivamente agiscono su zone del cervello preposte a specifiche reazioni. In tal caso il determinismo biologico limiterebbe l'azione dell'educazione e la progettualità dell'insegnamento, incanalandole entro limiti già prefissati.³⁵ Il materialismo sarebbe la conclusione estrema di questa visione della vita; il sostrato biologico potrebbe sostituire il concetto filosofico di *essere neutro*,³⁶ l'indifferenziato originario, da cui l'uomo trae ogni essente e che è fondamento di ogni verità.

Accettando le conclusioni finali di questa premessa, lo studio della conoscenza e dell'intelligenza sarebbe chiamato a fare i conti con la biologia e le sue ricerche, da tempo impegnate a seguire vie diverse nella spiegazione dei fenomeni mentali e delle scelte comportamentali. Sicuramente anche l'insegnamento della filosofia dovrà fare i conti con l'uomo biologicamente ricostruito, rivisto nella materialità del suo essere. Infatti, la verità cerebrale non sarebbe dissimile dalla verità costruita elettronicamente attraverso internet, avanzando entrambe la pretesa di porsi come base originaria di ogni certezza. I problemi del docente di filosofia derivano dalla impossibilità di accettare evidenze prestabilite, di qualsiasi provenienza, e di rinunciare all'avventura del libero pensiero. Tuttavia, gli studi sul cervello costituiscono per l'insegnamento filosofico un nuovo termine di riferimento, con cui è inevitabile il confronto in tempi di globalizzazione. La posta in gioco è sempre l'uomo con la sua identità, la sua libertà e la capacità di azione.

Queste conclusioni non derivano dall'accettazione del cervello come sede da cui, come dice Morin, emerge la vita della mente, ma dalla pretesa di spiegare pensieri e comportamenti umani direttamente attraverso l'attività cerebrale.³⁷ In questo modo nella psicologia della conoscenza si va oltre il cognitivismo e il mentalismo,³⁸ scendendo sempre più verso il materialismo biologico. Ragione e linguaggio sarebbero confinate nelle loro funzioni di base, reattive e descrittive, già definite conoscenze implicite,³⁹ mentre la filosofia sorge quando si impegnano le attività intellettive superiori.

Nella società tecnofluida si è già proposto qualche modello, che consente di conciliare massificazione e originalità, materia e pensiero. Esso fa leva sul concetto di innovazione, essenziale per recuperare nel globale imperante soggettività e oggettività. Porcini nel libro *L'età dell'eccellenza* sostiene che in una società fondata sulla concorrenza e sulla velocità evolutiva il progresso non può fare a meno dell'innovazione. L'innovatore è colui che intuisce il trend dell'economia e

³⁴ *Ivi.* P. 141

³⁵ Damasio 2021: «Qualsiasi teoria cerchi di spiegare l'esistenza delle menti e della coscienza ignorando il sistema nervoso è destinata al fallimento...D'altra parte, qualsiasi teoria si appoggi *esclusivamente* sul sistema nervoso...è destinata a fallire anch'essa». Quarta pagina di copertina. Cfr. anche il paragrafo *Essere Sentire Conoscere*. P. 36.

³⁶ Levinas 2019. P. 306.

³⁷ Morin, *ivi.* P. 96.

³⁸ Chomsky 2009: «Entro il quadro esplicativo della linguistica cartesiana, una grammatica descrittiva si occupa sia del suono sia del significato della nostra terminologia, essa assegna ad ogni frase una struttura profonda astratta che ne determina la forma fonetica. Una grammatica completa, allora, consisterebbe in un sistema finito di regole generanti quest'insieme infinito di strutture accoppiate e che, perciò, mostrano come il parlante-ascoltatore possa fare un uso infinito di strumenti finiti nell'esprimere i propri "atti mentali" e "stati mentali"». P. 119.

³⁹ Damasio, *ivi.* P. 46.

si inserisce in esso con capacità di previsione e di indirizzo. Il trend è la base da cui si parte e si riferisce ad una realtà sociale in movimento. L'innovatore non esiste in forma isolata, subisce come gli altri i condizionamenti socio-economici, ma recupera intelligenza e capacità per agire in autonomia e responsabilità. Produce start up e spinge la società verso un superamento progressivo. Egli è paragonato dal Porcini all'unicorno con le sue superiori capacità. Tra queste la più importante è quella che gli consente di vivere in sospensione, cioè tra vecchio e nuovo, tra dato e possibilità, tra intelletto e creatività. L'autore de *L'età dell'eccellenza* scrive:

Il concetto della *sospensione* è il filtro fondamentale per amalgamare tutti gli ingredienti che definiscono la ricetta dell'unicorno. Una sospensione che è olistica e unica, che è tutta personale, che si articola in tre dimensioni distinte e complementari.

1. La sospensione tra caratteristiche diverse e talvolta contrastanti, tra strategia e creatività, tra ragione e cuore, tra design e business, tra analisi e intuizione, tra ascolto e azione, tra umiltà e determinazione.
2. La sospensione tra il normale e il diverso, tra integrazione e differenziazione.
3. La sospensione tra un mondo conosciuto e uno tutto da scoprire, tra il noto e l'ignoto.⁴⁰

Non tutti sanno vivere in sospensione, vincendo il rischio del risucchio nella datità o dell'annichilimento nel vortice del nulla. Come ha intravisto Kundera ne *L'Insostenibile leggerezza dell'essere*, il molteplice è sempre alle porte e la dispersione della personalità è sempre possibile. La leggerezza è la condizione in cui «tutto è già perdonato e quindi tutto è cinicamente possibile» e i «movimenti siano tanto liberi quanto privi di significato».⁴¹Tuttavia oggi l'esistenza del virtuale pone il problema della formazione nel suo interno. Pertanto, il concetto di sospensione è diventato un tema irrinunciabile nelle discipline scolastiche, in particolare della filosofia. Il vivere comprende il saper essere ed il saper divenire ed è in questa dimensione che si confronta l'educazione filosofica. Divenire come? E verso dove?

Quale modello scegliere? Lo studente digitalizzato? Lo studente ricostruito attraverso la bioingegneria? Lo studente in sospensione? **In ognuno di essi si incontra sempre il tema del divenire.** Può essere questo l'elemento unificante dei modelli educativi che la società globale pone al docente di filosofia. J.N.Harari, dopo aver discusso della possibile fine dell'*homo sapiens*, al riguardo scrive:

La sola cosa che possiamo tentare di fare è di influenzare la direzione che stiamo prendendo. Dato che presto potremmo essere in grado di progettare anche i nostri desideri, forse la vera questione che ci troviamo di fronte non è "Che cosa voglio diventare" ma "Che cosa vogliamo volere?". Coloro che non sono spaventati, probabilmente non ci hanno riflettuto abbastanza.⁴²

La domanda di Harari comprende il tema del futuro e della scelta, e l'insegnamento della filosofia si propone di educare alla sua inevitabilità. Il docente può ripartire dalla grandezza della volontà che Cartesio collegava al libero arbitrio ed alla necessità di esercitarla ogni qual volta l'intelletto non è in grado di cogliere con esattezza la verità di un'affermazione:

Ciò, perché la libertà dell'arbitrio consiste precisamente nel poter fare oppure non fare [...] una stessa cosa [...]. Questa seconda formulazione è quella giusta, in quanto, perché io sia libero, non è necessario che io propenda parimenti tanto da una parte quanto da quella contraria; ma, anzi, quanto più propendo

⁴⁰ Porcini, 2021. P. 449.

⁴¹ Kundera 1985. PP. 12, 13.

⁴² *Ivi*, P.514.

da una parte [...] è tanto più liberamente che la scelgo. Che né la Grazia divina né la conoscenza naturale diminuiscono mai la libertà, bensì l'aumentano e rafforzano, e invece quell'indifferenza che provo quando nessuna ragione mi spinge da una parte più che dall'altra è piuttosto il grado infimo della libertà, non attestando affatto una perfezione della libertà ma solo un difetto nella conoscenza, ché, se vedessi sempre chiaramente che cos'è vero e che cosa buono, non starei mai a deliberare su che cosa sia da giudicare vero, o da scegliere come buono, e così, benché pienamente libero, non di meno non potrei mai essere indifferente.⁴³

Come si vede, la storia della filosofia ci guida nel suo insegnamento.

Didattica

Nella didattica della filosofia la sospensione non è un obiettivo formativo ma un dato di fatto che lo studente vive nella sua quotidianità. Né può essere sfruttata per creare soltanto delle eccellenze, come sostiene il Porcini. Il docente, pertanto, la assume come punto di partenza: lo studente vive già in uno stato di sospensione, che in filosofia si collega al bisogno di trascendenza. Il virtuale ha amplificato questa condizione, accompagnando il giovane nell'incertezza oltre il pieno compimento della personalità. Inoltre, ha ulteriormente acuito il senso di fragilità e di disorientamento, problematizzando i tradizionali punti di appoggio costituiti da un mondo ben consolidato. Andare *verso* e superarsi implica ridefinire costantemente la propria personalità, misurandosi con un globale in continua espansione.

La sospensione, intesa come premessa per la trascendenza, produce occasioni e indicazioni per un sottofondo intenzionale del percorso didattico. Essa assume l'eccedenza dell'essere, cioè dei contenuti disciplinari, e li proietta nel futuro, nella dimensione del possibile e dell'ignoto. Sospensione e proiezione sono termini correlati. Quest'azione ha i suoi riflessi nello studio e nelle conoscenze filosofiche. Parafrasando Levinas, il futuro, possibile ed ignoto, non ha una fine che possa concludere un percorso, dando significato e consistenza alle singole parti dall'alto di una raggiunta verità.⁴⁴ Il docente di filosofia non ha questa rassicurazione, in quanto ogni conoscenza perderebbe la sua individualità e specificità rimanendo circoscritta in una visione totalizzante e fuorviante. Le nozioni filosofiche risulterebbero incasellate e concatenate secondo la logica di un tutto, che si concretizza, assorbendoli, nei singoli momenti del manifestarsi. Lo storicismo, nelle diverse versioni, è stato la massima espressione di uno studio della filosofia che ha ridotto ogni presente ad epifenomeno della sua conclusione. In questa concezione dell'insegnamento il tutto e la parte tornano a confondersi, rimanendo il tutto una illusione idealistica e la parte una escrescenza temporale alla ricerca del significato prestabilito.

Allo stesso modo il docente rinnega l'accettazione della pura e semplice datità, supponendo che le nozioni filosofiche, iscritte nei testi e colte prima di ogni artificio soggettivistico, contengano inevitabilmente la loro verità. Questa credenza ha non pochi collegamenti con la riduzione biologica dell'attività teoretica, che ne ricerca il fondamento nella vita cerebrale. Come questa pretende di essere il *primum*, cioè il fondamento e la garanzia di ogni conoscenza o comportamento umano, così ogni contenuto testuale ambirebbe a porsi nella sua spontanea e immotivata datità alla base di ogni sapere.

La convinzione sulla purezza del dato filosofico, già compromessa dall'unilaterale interpretazione manualistica, ha le sue conseguenze nell'organizzazione della didattica. Il possesso delle nozioni filosofiche, benché rielaborate a livello di comprensione, rientra nell'organizzazione disciplinare in forma necessariamente definita e conclusa. La loro logica è la successione-conseguenzialità nel tempo e nello spazio. In questo caso al docente si richiede un'abilità tecnica, che

⁴³ Descartes 2021. P. 95.

⁴⁴ Levinas 2019. Prefazione.

lascia in disparte l'obiettivo della competenza (saper essere, saper divenire). La completezza del progetto didattico obbedisce ai canoni della exteriorità, della congruenza delle parti, del modello architettonico, ma è carente sul piano dei significati e dell'effetto formativo. Il suo potere comunicativo risulta proiettato verso l'apprendimento tecnico dello svolgimento curricolare, rimanendo fine a se stesso e funzionale alla semplice disciplinarietà. Esso è incapace di portarlo fuori dalla dimensione informativa e riferirlo alla soggettività che apprende. In questa direzione è andata la critica di Rorty ai filosofi analisti americani.⁴⁵ Dello stesso tema a suo tempo discusse Montaigne:

Noi siamo buoni a dire: Cicerone dice così; ecco i costumi di Platone; sono proprio le parole di Aristotele. Ma noi per conto nostro che cosa diciamo? che giudizi diamo? Che facciamo? La stessa cosa la direbbe bene un pappagallo. Questo modo di fare mi fa ricordare di quel ricco Romano, il quale si era dato cura, con grandissima spesa, di riunire uomini istruiti in ogni genere di scienze, che egli teneva continuamente intorno a sé, affinché, quando gli fosse accaduto di parlare fra i suoi amici di una cosa o di un'altra, quelli prendessero il suo posto e fossero sempre pronti a fornirgli chi un discorso, chi un verso di Omero, ciascuno secondo il suo fardello.⁴⁶

Anche oggi, come per i tempi in cui visse Montaigne, non si tratta di possedere una cultura codificata e formalizzata per la quale manuali, enciclopedie e internet offrono la dovuta disponibilità, ma di proiettarla fuori dal suo contenitore, renderla funzionale ad approfondimenti in vista di altre possibilità evenemenziali, nello studio e nella vita. La futuribilità è operante nell'accadere della nozione, in quanto nel suo verificarsi già contiene le sue possibilità evolutive. Infatti, ogni conoscenza ha sempre un'eccedenza concettuale, che accende il desiderio dell'infinito, cioè dell'altro e del possibile. Questo desiderio è la molla dell'apprendimento, nascendo sia dall'assenza di una ben definita verità nel contenuto disciplinare sia dalla tensione in avanti dell'intelligenza umana (sospensione-proiezione). Si tratta di un principio generale dell'insegnamento, che collega il dato-nozione con la sua agibilità da parte dello studente. Per Gardner generativi sono concetti e fatti che non si chiudono nella loro inseità,⁴⁷ benché correlata organicamente ad altri elementi del discorso, ma determinano un bisogno relazionale verso il dopo. La sospensione-proiezione non rinvia ad un *altro* conosciuto o anticipato, ma lo concepisce mentalmente e lo persegue nella mera possibilità.⁴⁸ In definitiva ritorna il tema del collegamento tra conoscenza e sua disponibilità, preannunciando la necessità di un percorso intellettuale oltre l'apparizione del dato. L'insegnamento della filosofia compie questo percorso.

Pensare il possibile è proiettare la nozione nel suo futuro, incerto e ambiguo. Questa facoltà è certamente creativa in quanto immagina le possibili evoluzioni dei contenuti disciplinari, stimolando la flessibilità logica e sottraendo l'intelligenza alla routine delle sue produzioni. Tuttavia, non si tratta solamente di azioni didattiche che il docente compie abitualmente utilizzando la plasticità della sua materia. Per lui la creatività del pensiero non è fine a se stessa, ma produce i suoi effetti in altre operazioni del pensiero. Essa serve per trovare punti di riferimento, che consentano di collocare criticamente il contenuto disciplinare nel suo presente storico; pertanto, mira alla ricerca di nuovi contesti a cui rapportare ogni dato incontrato. In questo senso la relazionalità con il dopo spazio-temporale collega le conoscenze filosofiche alle sue possibili

⁴⁵ Zabala 2020: «Se Rorty ha deciso di partecipare a una di queste rivolte, non è solo per ragioni teoriche – la convinzione che la filosofia analitica ha fatto il suo tempo – ma anche per la preoccupazione culturale e educativa che la filosofia analitica non sia capace di riconoscere la pluralità delle opinioni». P. 91.

⁴⁶ Montaigne 2000. P.158.

⁴⁷ Gardner 2000: «Una volta fissati gli obiettivi di comprensione, occorre identificare i “temi generativi” o le “questioni essenziali”». P. 135.

⁴⁸ Levinas 2019: «Pensare l'infinito, il trascendente, lo Straniero, non è dunque pensare un oggetto. Ma pensare ciò che non ha i lineamenti dell'oggetto significa in realtà fare di più e molto di più che pensare». P. 47.

rideterminazioni, utilizzandole come termini di confronto per la più consona identificazione nel loro tempo. La dinamica spazio-temporale accompagna quella concettuale e concorre a definire ogni conoscenza in forma più plausibile. Maurizio Ferraris lo spiega con il seguente esempio:

Guardando un politico contemporaneo, una spilla ornamentale, o un vaso, siamo generalmente ben consapevoli dei loro fini (teleologia); ed è su questa base che interpretiamo la condotta di un politico ateniese, l'uso possibile di una spilla etrusca, così come quello di un vaso (Archeologia).⁴⁹

L'idea del possibile e del futuro agisce sempre più in avanti nel tempo storico, fino ad incontrare la contemporaneità, in cui anche il soggetto-studente si inserisce come portatore di interpretazioni e di significati. La sua domanda è: che faccio oggi di queste mie conoscenze? Perché gli altri del passato le hanno prodotto? Che finalità hanno perseguito? Che risultati hanno determinato nel corso dei tempi e come sono state successivamente rivisitate? La domanda richiede una risposta anche per il suo presente: che rapporto c'è tra questo presente ed il loro momento storico? E che valore hanno nella vita di oggi? Sono interrogativi che aiutano lo studente a definire concettualmente e storicamente gli oggetti di studio, elaborando un criterio di giudizio personale. Ogni nozione, ripensata attraverso la soggettività, è riproposta criticamente nel suo momento particolare. In tal modo il contributo dello studente è parte integrante della consistenza culturale delle vicende filosofiche. L'oggettività disciplinare è tale quando è adeguatamente soggettivizzata. In questo caso produce l'effetto formativo.

L'eccedenza della nozione filosofica, rivista nelle sue possibilità evolutive e rimeditata in relazione al presente, aiuta a chiarire anche il vissuto dello studente. Pensarla, immaginarla, comprenderla e definirla costituiscono un'operazione intellettuale che non solo identifica una verità del passato, ma contribuisce anche alla formazione nel presente. Infatti, essa, come fa con il dato appreso, abitua a sottrarre l'immediatezza della vita alla semplice presenzialità per concepirla nella dimensione dell'avvenire. La problematicità della nozione comporta, anche nel vissuto individuale, una sospensione del pensiero senza perdersi nella vertigine del nulla e, quindi, consente una maggiore autodeterminazione nei processi in divenire. Che farò di me stesso? Che direzione prenderò? È la domanda che lo studente si pone, quando vuole governare responsabilmente la sua vita. L'*horror vacui* del presente deve assumere la forma della possibilità, che si compirà secondo una scelta intenzionale. Vivere la disciplina filosofica nella dimensione dell'eccedenza-proiezione è un valido esercizio per la programmazione consapevole del proprio sé in attesa delle prossime eventualità. In questo momento si determina il passaggio dalla conoscenza e dall'abilità alla competenza.

Se il sentimento dell'infinito, come dice Levinas, suscita la consapevolezza della separazione a vantaggio del finito, il docente di filosofia è in grado di suscitarlo e di tradurre la sua presenza in molteplici azioni didattiche. Esso nell'insegnamento opera non solo verso il futuro ma anche verso il passato. La ricostruzione fattuale delle vicende filosofiche, benché prodotta con rigore logico e filologicamente corretta, si rimette in discussione arretrando nelle cause fino ad incontrare quelle originarie, più complesse e meno identificabili. Andare oltre la fisicità dei fatti e delle idee è un'operazione, che riconsidera ogni presente avvenuto su presupposti soltanto pensati. È la lontananza nel tempo e la flessibilità della materia a creare l'incertezza del fondamento. Pertanto, la loro ricerca rinvia ad una rielaborazione concettuale che va dalla logica alla dialettica, dalla certezza all'ipotetico, dal finito all'indefinito. La soggettività del pensiero si mette in campo, sottoponendo le cause degli eventi al vaglio delle proprie opzioni culturali. Con la riduzione fenomenologica le ricostruzioni del passato, retrocedendo di causa in causa, approdano alle convinzioni profonde, riguardanti l'essere di ogni essente, fino ad incontrare il quadro

⁴⁹ Ferraris 2021. P. 342.

generale in cui ogni conoscenza cerca il suo vero. Esse, pertanto, sorreggono sia la comprensione del dato sia l'impianto disciplinare nel suo insieme. Andare oltre la fisica dei contenuti è un utile principio didattico che riconduce lo studio dal piano della coerenza intellettuale a quello del pensabile, in cui l'oggettività si intreccia con la soggettività, cioè con quelle adesioni culturali di base che guidano nell'azione interpretativa. Conoscere l'evento nelle sue origini diventa un'operazione che coinvolge il pensiero su temi sempre più estesi e impegnativi, la cui validità spiega il passato ed il presente, proponendosi per ulteriori avanzamenti nel futuro.

Un esempio dell'uso didattico della sospensione-proiezione è costituito da operazioni più tecniche, che attengono ai termini di storia e cronaca, di strategia e tattica: concetti filosoficamente usati per pensare lontano e in profondità, oltre l'immediatezza del particolare, verso il possibile non causale, scelto e voluto, ma anche per collocare l'agire nella giusta dimensione del presente.

Per il docente di filosofia il concetto di storia attiene alla scelta di quei contenuti che per la loro pregnanza sono ritornati nel tempo e possono ancora ritornare nella vita delle persone. Una estremizzazione di questa idea ha portato molti filosofi a fondare la storia sui valori essenziali delle persone, dalla libertà alla democrazia, dall'uguaglianza alle diversità e al merito, in quanto capaci di educare istruendo. Lo storicismo ha seguito questa indicazione, confondendo storia e supremazie intellettuali, giustificazione delle analisi e scelte ideologiche. Ma la storia, al di là delle specifiche concezioni, continua ad avere un'irrinunciabile validità educativa quando è usata intenzionalmente con questo scopo. Così fa il docente di filosofia. Egli è impegnato nella scelta di temi e di fatti che hanno seguito la logica della lunga durata, e quindi hanno maggior peso nei processi di formazione. Tuttavia, non li utilizza per costruire totalità onnivora o per significare ogni accaduto. Piuttosto li espone, sia nel momento di origine sia in quello di svolgimento, per cogliere in essi la tensione dell'uomo verso mete valoriali, che non si esauriscono nel breve periodo e alimentano il desiderio di un futuro pensato come possibile e, nello stesso tempo, come cogente. Il futuro sarà presente e decide del suo essere. Non si tratta dell'inveramento di un'idea ma di un coinvolgimento teorico e pratico, che conserva la forza vitale della persona e la utilizza nella partecipazione o nel rigetto di un ideale.

Mentre la ricerca storico-filosofica sfrutta la dialettica tra cronaca e storia a fini di conoscenza e di studio, il docente di filosofia predilige una scelta diversa: usa la cronaca per completare il quadro architettonico della disciplina o per verificare attraverso casi particolari la veridicità di più ampie visioni culturali; ma sceglie intenzionalmente quei temi sostanziali che hanno posto problemi e che nel corso del tempo si sono aperti a varie elaborazioni. In tal modo lo studente si trova sempre nella condizione della proiezione e dell'impegno. Per lui il futuro, pur nella certezza del suo esserci, è sempre il tempo del dubbio e delle decisioni. Con questo atteggiamento egli vive i passaggi fondamentali delle vicende filosofiche. Viceversa, la consequenzialità storica attiene alla compiutezza dei fatti e delle idee, facilmente incasellabili secondo il principio di causalità, pretendendo di anticipare risposte che spesso non si avverano. La condizione del dubbio coincide con la vita in sospensione ed è la base per educare alla scelta. I grandi temi della filosofia sono quelli che fanno rivivere questa condizione: del dubbio e della scelta.

Tuttavia, è inevitabile l'incontro con la cronaca, cioè con il particolare della storia filosofica. Il docente lo recupera nei momenti di transizione, allorché i grandi temi non sono ancora apparsi in forma compiuta ma si presentano nell'ambiguità dell'accadere. In questo caso gli elementi che consentono la loro emersione non hanno agito immediatamente in forma selettiva, ma si presentano nella dispersione del loro apparire, imponendo uno studio specifico per ricostruire il passaggio verso idee e fatti storicamente significativi. In tal caso gli episodi della cronaca entrano in rapporto dialettico con il generale della disciplina, promuovendo la proiezione dell'intelligenza ed il coinvolgimento sul piano emotivo.

E. Brynjolfsson e A. McAfee nel loro libro *La nuova rivoluzione delle macchine* a proposito dei benefici dei computer citano una frase di Pablo Picasso "Ma sono inutili. Possono darti solo

risposte”, volendo sottolineare la loro unidimensionalità.⁵⁰ I due autori condividono la frase di Picasso, riconoscendo la superiorità dell’uomo in fatto di ideazione e di problematizzazione, ma nello stesso tempo confidano nel progresso delle macchine per offrire maggiori ed esaurienti risposte:

La citazione di Picasso all’inizio di questo capitolo è per una buona metà azzecata. I computer non sono inutili, però sono ancora macchine per generare risposte, non per porre nuove domande interessanti. Questa capacità sembra ancora esclusivamente umana, e ancora assai preziosa. [...]. Ideazione, creatività e innovazione sono spesso descritte con la metafora del “pensare fuori dalla scatola”, cioè senza preconcetti, un’immagine che esprime bene un altro grande e ragionevolmente conservabile vantaggio degli esseri umani sul lavoro digitale.⁵¹

I due studiosi, pur sostenitori dei vantaggi delle macchine elettroniche, con il termine “pensare fuori dalla scatola” si riferiscono al pensare fuori dalla logica standardizzata. Nel loro caso quella dei computer. Essi, pur esaltando l’azione del computer, aprono al libero pensiero ed alle sue molteplici possibilità. Allo stesso modo l’insegnamento della filosofia sottrae la storia alla oggettualità ed alla consequenzialità, per rendere lo studente partecipe del suo farsi. La scelta a favore di temi essenziali e della lunga durata suscita la tensione verso l’infinito, considerandola necessaria per proseguire nel processo formativo e per trovare la propria collocazione nel tempo debito.

Un altro esempio è dato dal rapporto tra strategia e tattica. La strategia, misurandosi nella lunga durata, attiene alla capacità di pensare a ciò che socialmente è sostanziale, che cammina lentamente e nel sottofondo degli avvenimenti storici, determinando profondi cambiamenti. Essa è collegata ai grandi progetti di rinnovamento ed è motivo di quella tensione che si accompagna all’azione. Il suo punto di forza è l’ottimismo della volontà avendo fiducia nella bontà degli ideali perseguiti, ed è sorretta da comportamenti conseguenti. La strategia, guardando lontano, implica una forte capacità di ideazione e, pertanto, è visibile nella mente di chi è in grado pensarla. Chi ha questa capacità assume una funzione di guida.

La tattica è costituita da azioni che vivono nel presente e, pertanto, obbedisce alla logica dell’immediato. Può essere progressiva se si inserisce intenzionalmente nel percorso di una strategia, risultando funzionale al suo farsi. In tal caso la condizione di sospensione è la premessa per guardare oltre il dato ed operare nella direzione prescelta. Oggi il termine glocalizzazione indica la capacità di pensare globalmente ed agire localmente, cioè collegando la tattica ad una strategia.⁵² Si può dire che il possesso della strategia consente di individuare le giuste tattiche per perseguire l’obiettivo. Chi sa in profondità e in lontananza è in grado di indicare in ogni presente il da farsi.

Se ciò non si verifica, la tattica subisce la contemporaneità della sua esistenza: rimane fine a se stessa e decade nelle vicende della cronaca, obbedendo alle logiche di chi ne controlla la volontà ed impone la propria egemonia. La sua azione si estingue nella semplice presenzialità, subordinandosi strumentalmente all’intenzionalità di altri ed alienandosi nell’effimero del tempo storico. A questo riguardo Gramsci usa i termini di evolucionismo, meccanicismo, rivoluzione permanente per indicare l’irrelevanza politica di azioni che vivono dell’immediato e non

⁵⁰ E. Brynjolfsson, A. McAfee, 2015. P. 200.

⁵¹ *Ivi*, p. 204.

⁵² Dahrendorf 2005: «Mentre determinate attività economiche hanno bisogno per svilupparsi di spazi sempre più vasti, perdendo così ogni legame col territorio, gli uomini invece cercano spazi sempre più piccoli in cui possano sentirsi a casa propria e sviluppare un sentimento di appartenenza. “pensare globalmente e agire localmente” è uno slogan che ha fatto il suo ingresso nella pubblicità. C’è un nome che questo duplice processo che si svolge intorno a noi e forse perfino dentro di noi: glocalizzazione, vale a dire globalizzazione e insieme localizzazione». P. 28,29

possiedono la lungimiranza della capacità progettuale, rimanendo causalmente legate a vicende di corto respiro.⁵³ Esse, pertanto, possono essere spiegate con strumentazioni contingenti, costituendo l'occasione evenemenziale dei grandi fatti della storia, ma non concorrono funzionalmente al loro verificarsi.

In ogni caso la tattica assume sempre significato nel rapporto con l'altro, possibile e lontano nel tempo: in positivo o in negativo. Solo chi ha il sentimento dell'infinito può conferirle la giusta valenza nel suo presente, decidendone sorte. Per lo studente si tratta di dirigere la propria sensibilità verso il divenire e di farlo verso mete esaltanti per sé e per l'umanità. La consapevolezza del tendere e del fine lo aiuta nell'analisi del presente e nella decisione verso il dopo.

Il rapporto storia-cronaca e strategia-tattica coniuga conoscenza e vita, rappresentando una tipologia specifica della dialettica tra particolare e generale, tra presente e futuro. Infatti, la gestione dei contenuti filosofici, seguendo le loro modalità applicative e coordinandole con il principio della sospensione-trascendenza, non solo produce il suo effetto nella giusta sistemazione curricolare, ma espone costantemente il giovane di fronte alla scelta. La conoscenza del passato, costruito attraverso l'intelligenza e la volontà degli attori protagonisti, aiuta a saper vivere il presente. Essa, infatti, ricercando l'intenzionalità di quanti hanno prodotto fatti e idee, stimola il pensiero verso il futuro e, come fa nel passaggio di ogni passato verso il suo dopo, così spinge la mente verso il divenire e verso il saper divenire.⁵⁴

Come è noto il rapporto storia e cronaca ha ispirato una nota tendenza storiografica di grande respiro. Allo stesso modo il rapporto tra tattica e strategia ha fatto altrettanto nello studio della politica. Nell'insieme contribuiscono a delineare una metodologia particolare per l'apprendimento della filosofia, fondata sulla lunga durata, sulle manifestazioni essenziali della socialità e sull'orientamento verso il futuro. Il loro valore aggiunto è costituito dalla progressiva responsabilizzazione dello studente.

A. Sen nel suo libro *Globalizzazione e libertà* affronta il tema della libertà nel nostro tempo, quello della globalizzazione, vissuto attraverso internet. Egli riconosce i meriti della globalizzazione connessi alla diffusione dell'informazione e alla maggiore interazione fra i popoli, ma coglie anche i rischi per l'ottundimento della ragione e il suo declino. Per lui la lettura della realtà globalizzata non è senza conseguenze sulla capacità di compiere scelte libere e giuste. Uno dei rischi maggiori è la convinzione che la globalizzazione sia un fatto occidentale, cioè correlato alla sua cultura ed alla visione razionalizzata della vita. Una lettura in questa ottica è fortemente limitante in quanto considera il presente ed ignora il processo costitutivo. Egli scrive:

La globalizzazione non è un fatto nuovo e non può essere ridotta a occidentalizzazione. Per migliaia di anni, la globalizzazione ha contribuito al progresso del mondo attraverso i viaggi, il commercio, le migrazioni, la diffusione delle culture, la disseminazione del sapere (inclusi quello scientifico e tecnologico), e della conoscenza reciproca.⁵⁵

E ancora:

⁵³ Gramsci 1975: «Possibilità vuol dire "libertà". La misura della libertà entra nel concetto di uomo. Che ci siano le possibilità obbiettive di non morire di fame, e che si muoia di fame ha la sua importanza a quanto pare. Ma l'esistenza delle condizioni obbiettive, o possibilità o libertà non è ancora sufficiente: occorre "conoscerle" e sapersene servire. Volersene servire. L'uomo, in questo senso, è volontà concreta, cioè applicazione effettuale dell'astratto voler o impulso vitale ai mezzi concreti che tale volontà realizzano. Si crea la propria personalità: 1) dando un indirizzo determinato e concreto ("razionalità") al proprio impulso vitale o volontà; 2) identificando i mezzi che rendono tale volontà concreta e determinata e non arbitraria; 3) contribuendo a modificare l'insieme delle condizioni concrete che realizzano questa volontà nella misura dei propri limiti di potenza e nella forma più fruttuosa». P. 1338

⁵⁴ Caltabiano, Sassu 2006. P. 65.

⁵⁵ Sen 2011. P.4.

Terzo, il mondo non è solo un insieme di nazioni ma di persone, e le relazioni tra individui non devono necessariamente essere mediate dai rispettivi governi. Questo può essere molto importante nel mondo precario e insicuro in cui viviamo, all'ombra minacciosa di missili e bombe atomiche.

Quarto, la giustizia internazionale non esaurisce le istanze della giustizia globale. Le nostre interrelazioni globali sono di gran lunga più estese delle relazioni internazionali e persino le proteste antiglobalizzazione non possono fare a meno di essere eventi globali. Le istanze di equità, impegno etico e responsabilità devono essere collocate in una prospettiva adeguatamente ampia.⁵⁶

Come si vede, Sen mette in guardia contro una lettura impositiva del presente globalizzato e digitalizzato. La sua oggettività può nascondere pregiudizi ideologici, falsità intenzionali o, comunque interpretazioni limitanti e riduttive. Sen lo fa proponendo la dimensione verticale (storica) ed orizzontale (plurale) nella rappresentazione dell'umanità globalizzata. In tal modo, riprendendo la raccomandazione europea, incontra, oltre il cittadino occidentale e le sue vincenti istituzioni, la persona umana vissuta nello scorrere del tempo, delle epoche passate e delle diverse civiltà. Anche la diversità delle intelligenze e i loro gradi devono essere tenuti in considerazione.⁵⁷ Il rischio maggiore è costituito dalla costruzione di un'intelligenza senza mente e di una mente senza coscienza.

Per operare questo recupero l'educazione deve collegare la libertà alla *capacitazione*,⁵⁸ cioè alla facoltà di usare i mezzi in relazione ad un fine etico. In questo caso la lettura e l'interpretazione del tempo presente sono strumenti per conoscere criticamente la realtà in cui viviamo, conferendo il giusto valore ai prodotti della tecnologia informatica. Se esse confondono la persona con l'immagine dell'uomo occidentale o di altri prototipi standardizzati, rimangono prigioniere di una visione unilaterale e prevaricante del sapere e della cultura. Le conseguenze si vedono sul piano dei rapporti tra popoli e nazioni, ma anche nella formazione del singolo uomo.

Il libro di Sen, incentrato sul tempo della globalizzazione, nel suo percorso distingue la libertà come scopo da quelle altre che hanno valore strumentale. L'autore coglie il suo valore etico-morale non solo proponendolo come fine, ma anche considerando la tensione umana verso di esso e le competenze necessarie per raggiungerla. Chi è preposto all'educazione deve perseguire la libertà nella sua duplice manifestazione, di mezzo (libertà con) e di fine (libertà per). La libertà si raggiunge considerando dinamicamente l'essere umano e fornendogli di volta in volta i *funzionamenti*⁵⁹ dell'intelligenza (libertà con) in relazione agli obiettivi (libertà per).

La disamina di Sen è collegabile con il concetto di trascendenza, che la filosofia aiuta a chiarire nelle diverse modalità: come sospensione nella vita sociale, come elevazione etica della persona, come criterio per la scelta dei mezzi. Questa dinamica sottrae lo studente ai pericoli di ogni standardizzazione culturale, che si presenti con l'ambizione di originaria verità. In tal modo l'educazione filosofica ripropone l'avventura del pensiero che, distaccandosi dalla immediata apparizione dell'evento, sia materiale sia culturale, ne coglie la molteplicità e si trova di fronte alla necessità della scelta. Forse oggi, come diceva Aristotele, la conoscenza è prioritaria rispetto alla pratica. La didattica della filosofia, come è impegnata nella lettura dei percorsi disciplinari, allo stesso modo deve porsi l'obiettivo di leggere e comprendere il presente nella sua profondità

⁵⁶ *Ivi*, pp. 66, 67.

⁵⁷ Damasio *ivi*: «L'aspetto e la struttura dei fenomeni sociali e degli straordinari strumenti delle culture umane devono essere interpretate nella prospettiva dei fenomeni biologici che li precedettero e che ne consentirono l'emergere. La lunga lista di tali fenomeni comprende *la regolazione omeostatica, le intelligenze non esplicite, la sensibilità, i meccanismi per la creazione di immagini, i sentimenti come traduttori mentali dello stato vitale presente all'interno di un organismo complesso, la coscienza stessa, e i meccanismi della cooperazione sociale*». P. 175.

⁵⁸ *Ivi*, p. 135.

⁵⁹ Sen 2010: «Le capacità rispecchiano essenzialmente la libertà di acquisire importanti funzionamenti. Esse si concentrano immediatamente sulla libertà in sé, piuttosto che sugli strumenti per acquisire la libertà, e identificano le concrete alternative che abbiamo. In tal senso, possono essere intese come una rappresentazione della libertà sostanziale. Nella misura in cui i funzionamenti costituiscono lo star bene, le capacità rappresentano la libertà individuale di acquisire lo star bene». P. 76.

e nella tensione verso il futuro. Il discorso di Sen sul rapporto tra libertà come mezzo e libertà come fine costituisce un principio didattico strettamente collegato ai concetti di sospensione e di trascendenza.

Pe il docente si prospetta un percorso che va dal cartesianesimo alla nostra attualità. Cartesio auspicava l'uso della ragione per giudicare se, affacciandomi dalla finestra, vedo camminare cappelli e vestiti oppure uomini, e si serviva dell'esempio per la costruzione della certezza scientifica. Oggi è preminente il tema dell'interpretazione non per costruire verità ma per comprendere insieme il mondo in cui viviamo e per sottrarsi alla logica del pensiero unico. Nel tempo della globalizzazione il comprendere e l'interpretare rappresentano un compito primario nella formazione della persona. Conoscere oltre il dato e le sue manifestazioni è un obiettivo prioritario, che conserva alla filosofia la sua specificità nel corso degli studi.

Riferimenti bibliografici

- Hegel 1967: G.W.F. Hegel : *L'enciclopedia delle scienze filosofiche*, Laterza, Bari 1967. P. 1 e successive.
- Kolbert 2014: Elizabet Kolbert: *la sesta estinzione*, Neri Pozza Editore, Vicenza 2014. PP. 318, 61.
- Armiero 2021: Marco Armiero: *L'era degli scarti*, Einaudi, Torino 2021. P. 19.
- Foucault; 2014: M. Foucault: *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 2014. PP.201, 202. Foucault: 1988: Michel Foucault: *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano 1988. P.11 Andric: 2019: Ivo Andric: *Il ponte sulla drina*, Mondadori, Milano 2019. P.292.
- Wallace 2016: David Foster Wallace: *Infinite jest*, Einaudi, Torino 2016. P. 533.
- Jha 2016: Alok Jha: *Manuale dell'apocalisse*, Bollati Boringhieri, Torino 2016. P. 22 Kakutani 2018: Michiko Kakutani: *La morte della verità*, Solferino, Milano 2018. PP. 130, 131.
- Abramson 2021: Jill Abramson: *Mercanti di verità*, Sellerio, Palermo 2021. P. 36.
- Bucchi 2020: Massimiano Bucchi: *Io & Tech*, Giunti/Bompiani, Firenze/Milano. 2020. P. 25, 34, 79.
- Gancitano, Colamedici 2021: Maura Gancitano, Andrea Colamedici: *La società della performance*, Tlon, Città di Castello 2021.
- Harari 2021: Yuval Noah Harari: *Da animali a dei*, Bompiani, Milano 2021. P. 525.
- Morozov 2016: Evgenij Morozov: *Silicon Valley: I signori del silicio*, Codice edizioni, Torino 2016. P. 65.
- Sen 2010: Amartya Kumar Sen: *La diseguaglianza*, Bologna, Il Mulino 2010. P. 76.
- Sen 2011: Amartya Kumar Sen: *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano 2011. PP 4, 66-67, 135.
- Severino 1988: Emanuele Severino: *La tendenza fondamentale del nostro tempo*, Adelphi, Milano 1988. P. 39.:
- Bauman 2007: Zigmund Bauman: *Dentro la globalizzazione*, Laterza, Roma-Bari 2007. P. 63.
- Cantelmi 2013: Tonino Cantelmi: *Tecnoliquidità*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2013. P. 193, 16-17.
- Goleman 2018: Daniel Goleman: *Intelligenza emotiva*, Mondadori, Milano 2018. PP. 60, 174, 388-389.
- Goleman 2018: Daniel Goleman: *Intelligenza sociale*, Mondadori, Milano 2018, P. 324.
- Goleman 2017: Daniel Goleman: *Lo spirito creativo*, Rizzoli, Milano 2017.
- Goldberg 2019: Elkhonon Goldberg: *La vita creativa del cervello*, Salani Editore, Milano 2019. P. 140-141.
- Remuzzi 2021: Giuseppe Remuzzi: *Le impronte del signor Neanderthal*, Solferino, Milano 2021. PP. 81, 141.

- Chomsky 2009: Noam Chomsky: *Linguistica cartesiana*, Mimesis, Milano Udine 2009. P.119.
- Moore 2017: Jason W. Moore: *Antropocene o Capitalocene*, Ombre corte, Verona 2017. PP. 77-78, 96.
- Gardner 2000: Howard Gardner: *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 2000. P. 135.
- Levinas 2019: Emmanuel Levinas: *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano 2019. P. 47.
- Dahrendorf 2005: Ralf Dahrendorf: *Libertà attiva*, Laterza, Roma-Bari 2005. PP. 28, 29.
- Gramsci 1975: Antonio Gramsci: *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 1975. P. 1338. 2006
- Caltabiano, Sassu 2006: Pier Sergio Caltabiano, Francesco Sassu: *Il valore della competenza*, Franco Angeli, Milano 2006. P. 65.
- Sen 2011: Amartya Sen: *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano 2011. P. 4, 66-67, 135.
- Sen 2010: Amartya Sen: *La diseguaglianza*, il Mulino, Bologna 2010. P. 76.
- Kundera 1985: Milan Kundera: *L'insostenibile leggerezza dell'essere*, Edizione CDE, Milano 1985. PP.12, 13.
- Damasio 2021: A. Damasio: *Sentire e Conoscere*, Adelphi, Milano 2021. PP. 36, 46, 175, quarta di copertina.
- Ferraris 2021: Maurizio Ferraris: *Documanità*, Laterza, Bar-Roma 2021. P. 342.

SUL “BISOGNO DI FILOSOFIA” DEI GIOVANI: QUALCHE RIFLESSIONE A MARGINE DEGLI ULTIMI DUE TESTI DI MARIO DE PASQUALE

Valerio Bernardi

Abstract

The A. makes some reflections about the last two books of Mario De Pasquale, *Giovani e filosofia. Addio a Narciso* (Youngster and Philosophy. Farewell to Narcissus) e *Filosofia e città giusta* (Philosophy and the Right City). Three the main topics discussed: the dialogue as a form of writing, the youngsters and their position in the contemporary world, the politics engagement and the interest for an open society. The article ends with some reflections about the situation of teaching philosophy in the Italian schools.

Keywords

Dialogue, Youngsters, Narcissus, Political Engagement.

Nella tesi di un giovane Hegel all'esordio del XIX vi era l'idea che la scissione causata anche dallo *Zeit* in cui si stava vivendo, stretti tra il bisogno di un'identità (anche collettiva e nazionale), l'illusione degli ideali rivoluzionari portati avanti in Europa da un personaggio contraddittorio (ma non privo di fascino) come Napoleone e il “fallimento” degli ideali illuministici, aveva bisogno di “filosofia” di un momento riflessivo che permettesse agli uomini del suo tempo di orientarsi nel mondo.

Dopo più di due secoli potremmo dire che in una serie di ricorsi storici sembrano far ricadere l'Europa in un periodo di incertezze, pericoli, insicurezze e instabilità (pandemia, guerra, caduta degli orizzonti di senso, emergenza climatica).

È questa la cornice in cui Mario De Pasquale ha pubblicato i suoi ultimi due testi: *Giovani e filosofia. Addio a Narciso* e *Filosofia e città giusta*. Si tratta di un “dittico”, ovvero di un'opera che va letta e considerata nella sua unitarietà, in cui il primo testo potrebbe rappresentare una sorta di *pars destruens* che critica la società in cui viviamo e fa delle riflessioni sulla condizione giovanile oggi e il secondo testo rappresenta la *pars construens* dove, dopo la critica si “propone” un possibile modello di uscita che possa essere frutto di una costruzione positiva. Si tratta di una semplificazione che non rende giustizia alla complessità e densità dei due testi, ma che dà un'idea di come si debba procedere alla loro lettura.

In questo scritto, vorremmo fare delle considerazioni essenzialmente su tre aspetti: lo stile della scrittura, l'analisi della condizione giovanile, la caduta dei valori e la mancanza di “attività”, il progetto “politico”.

Dialogare è sempre possibile

La prima cosa che balza agli occhi quando si aprono e si sfogliano (anche virtualmente come il secondo testo) le pagine dei due saggi che l'A. ha deciso di scegliere lo stile del dialogo per esporre le sue idee, dividendo i capitoli con delle domande che “fondano” il dialogo presenti negli incontri simulati. Si immagina una interlocuzione continua tra De Pasquale e una serie di “ragazzi” immaginari che interrogano, fanno obiezioni, riflettono.

Lo stile dialogico non è casuale: si tratta di un ritorno a Socrate, di riprendere una funzione educativa in cui il “maestro” (o l’esperto) si pone nel mezzo del dialogo, e, allo stesso, ne è il conduttore e l’ispiratore. Questo fa sì che il testo abbia una sua qualità metodologica già iscritta nello stile scelto. Non sempre è facile seguire il discorso e, chiaramente, il dialogo rischia di frammentare il discorso, di “spezzarlo”, ma si vuole evidenziare che se la filosofia, ancora oggi, vuole essere ricerca della verità, di un accordo tra i vari interlocutori, deve dialogare, porsi delle questioni, cercare delle risposte.

Lo stile scelto è anche velatamente polemico. Di fronte all’autismo dei social (dove non si ascolta e dove, nonostante sia possibile il dialogo, è difficile attuarlo) lo stile dialogico in un mondo sempre più rinchiuso in sé stesso idealmente ricrea un’agorà in cui ci si inizia nuovamente a parlare. L’iniziare a parlarsi (anche con qualche riluttanza) è importante per decostruire e costruire.

Si tratta comunque di un dialogo scritto e per questo, accanto alla simulazione del parlato, proprio come in Platone o nei testi teatrali (soprattutto quelli contemporanei), il leggere permette a noi di fare le pause che preferiamo, di riflettere su quanto detto, di cercare di individuare le problematiche affrontate ed anche i “tipi” giovanili proposti che rappresentano le varie tipologie di pensiero e/o di intelligenze (oltre che di posture e disponibilità al dialogo).

Lo stile, pertanto, benché non corrisponda al contenuto, è essenziale allo stesso e vuole proporsi come una “pratica” filosofica che, nonostante gli oltre duemila anni passati dalla sua invenzione, rimane un valido strumento. I testi di De Pasquale si propongono come delle classi interattive in presenza, ricalcano anche alcune caratteristiche del cosiddetto metodo Lipman, una filosofia in cui si crea un setting adatto per un sereno confronto ed in cui il dialogo svolge un ruolo fondamentale, pur avendo contenuti più adatti ai tempi odierni e meno legati sicuramente ad un approccio pragmatico analitico, come quello proposto dallo studioso americano.

Il giovane Narciso?

Il testo di De Pasquale soprattutto nei primi capitoli fa un’analisi, basata anche su dati sociologici, della situazione giovanile oggi. Ne esce in realtà uno sguardo piuttosto pessimista, che mette in evidenza principalmente tre caratteristiche dei giovani oggi. La prima, che è compresa nel sottotitolo del testo, è la questione del narcisismo. I giovani oggi (io direi nella società post-moderna che non comprende solo i giovani) in mancanza di riferimenti chiari, cercano (talvolta anche introspektivamente) di riflettere solo con sé stessi. Sicuramente la società italiana (probabilmente insieme a quella nordamericana) è una delle più autoreferenziali anche per una questione di tipo numerico. La popolazione giovanile in Italia è sempre meno e questo sicuramente, nonostante la libertà di movimento (impedita negli ultimi due anni dal virus) fa sì che sia difficile creare forme di aggregazione durature. La società fluida in cui viviamo talvolta non permette di orientarsi.

Se queste considerazioni che condivido con l’A. sono valide e rimangono sullo sfondo dell’orizzonte di senso che hanno i nostri giovani, qualcosa si muove. Ci sono sicuramente degli interessi che i giovani portano avanti. Dire che la generazione attuale non riesca ad essere “preoccupata” o insicura rispetto a quello che avverrà in futuro potrebbe essere non vero. Le manifestazioni sulle questioni climatiche che, apparentemente sono partite in Europa dal “basso” (una delle questioni che il libro affronta) sembrano preoccupare i giovani di oggi e sembrano anche essere quelle attraverso le quali potrebbe esserci un “risveglio” delle coscienze. Sicuramente tali interessi che diventano collettivi possono sembrare partire, però, da preoccupazioni individuali e che non sempre hanno a che fare con un interesse per la *polis* o la città giusta che è argomento centrale nei testi di De Pasquale.

In una società sempre più attratta dai media (altro aspetto analizzato dall’A.) in cui l’immagine tende di nuovo a prevalere sulla parola e dove la parola, talvolta, diventa frutto di una reazione istintiva e non è controllata o portata avanti con un tecnica riflessiva (come quelle proposte dai due testi) sicuramente la condizione giovanile può essere vista a tinte fosche, ma bisogna anche pensare a piste su come superare tutto questo e su come riuscire a premere sui dati positivi della nostra società, prendendo atto dei cambiamenti avvenuti. Benché possiamo essere d’accordo, come lo è l’A., della dilatazione degli aspetti narcisistici, riteniamo anche che questo dipenda, oltre che dalla diffusione dei media (i social in particolare) e della cosiddetta “industria culturale” che ha trasformato anche la cultura ed il dato di maturazione culturale (fondamentale per un impegno che porti all’interesse per la collettività) in merce. Le critiche francofortesi e quelle, più moderne, di Byung Chul Han sono presenti nei testi dell’A. e vanno lette con attenzione.

Dobbiamo però sottolineare anche gli aspetti positivi che bisognerebbe far apprezzare ai giovani che, dovrebbero, portare diversi vantaggi. Siamo d’accordo che non possiamo decretare, con l’avvento del mondo informatico, la fine delle ideologie o delle teorie che creano orizzonti di senso nel mondo, ma dobbiamo anche ammettere che la rete rende il mondo più fluido e che noi abbiamo la responsabilità di far navigare le giovani generazioni in questa fluidità senza necessariamente criminalizzare ma, anzi, cercando di cogliere l’occasione per rendere il discorso immerso nella realtà locale, ma anche aperto ad un mondo sempre più interconnesso e sempre più interattivo (nel senso di una interazione reale che può anche basarsi sulle connessioni virtuali).

Uno degli aspetti positivi dei due testi è quello di cercare di entrare in dialogo con il mondo giovanile a prescindere dai pregiudizi di chi scrive e questo è importante. Personalmente siamo convinti che ogni generazione abbia le sue peculiarità ed i suoi difetti che derivano anche dall’orizzonte di senso in cui si vive, dagli assi valoriali di riferimento che, sicuramente negli ultimi decenni si sono sempre più sbiaditi entrando in un mondo post-moderno dove difficilmente si riesce a trovare un orientamento.

Il dialogo serrato dei testi mira proprio a questo: cercare di creare un terreno che sia “fertile” (quasi in modo socratico) per la generazione di nuove idee. Se un dubbio rimane a chi scrive queste note è quello della ipercriticità che talvolta investe il testo. Siamo convinti che il narcisismo sia una forma di nichilismo che porta ad un ripiegamento su sé stessi in una vuota vacuità, dovuta anche alla fine, ma siamo anche convinti che non sia l’unica “cifra interpretativa” del presente. L’interesse per certi tipi di problematiche, una maggiore consapevolezza da parte delle giovani generazioni (soprattutto quelle italiane) di essere “cittadini” del mondo fa ben sperare.

Diversi sono i problemi che rimangono aperti per le nuove generazioni e che sicuramente sono ansiogeni e che fanno sì che la chiusura in sé stessi possa diventare un problema, ma, allo stesso tempo, non dobbiamo sottovalutare gli aspetti incoraggianti.

Ritorno del Sessantotto

La proposta di De Pasquale ha un approdo chiaro ed un’esortazione alle giovani generazioni molto precisa: quella della ripresa dell’impegno politico basato sul ragionare insieme. Per questo motivo nella parte finale di *Filosofia e città giusta* si guarda a modelli di impegno precedente, basati sulla collaborazione e l’impegno nel sociale.

Lo sguardo “indietro” o “da lontano” è quello sul Sessantotto. L’A. propone questo periodo come un periodo a cui guardare, comprendendone anche i limiti, ma vedendolo come un possibile modello per una ricostruzione integrale del nostro mondo. Il dialogo sulla questione è piuttosto serrato anche perché si immagina (giustamente) che i giovani di oggi, gli studenti delle

scuole superiori impegnati nel dialogo, sappiano realmente poco di un periodo passato ormai più di cinquant'anni fa e che ormai neanche i loro genitori hanno vissuto.

Il tentativo di vedere al passato e ad un modello ha una sua validità. Rimane aperta la questione sulla riproducibilità di una situazione nella storia e sull'utilizzo della filosofia per “pensare” il nostro tempo (direbbe Hegel “apprendere il proprio tempo”).

Pur concordando con l'importanza degli anni 1960 (o come dicono alcuni storici del lungo Sessantotto italiano durato sino a fine anni Settanta) e del ruolo giocato dalle generazioni giovanili in quel periodo, sicuramente rispetto all'oggi vanno fatti dei distinguo. Come ben descritto nel testo, la situazione odierna è ben diversa. Se ci sono degli elementi comuni che possono caratterizzare le epoche, ve ne sono altri (di tipo storico e sociale) profondamente diversi. Il Sessantotto è stato un movimento senza dubbio globale, ma che ha espletato la sua efficacia e dato i suoi frutti soprattutto nel mondo occidentale: gli altri modelli di ribellione o sono stati repressi (come nella Primavera di Praga) o sono stati assolutamente mistificatori e discutibili (il caso della “rivoluzione culturale” cinese). La condizione giovanile odierna (soprattutto in Occidente) è diversa: la popolazione giovanile è in rapido declino e il declino demografico ha sicuramente (come spesso accade) portato ad una marginalizzazione di questa parte della popolazione verso cui vi è stata sempre meno attenzione. La situazione comunicativa e di aggregazione: soprattutto durante il periodo pandemico, ma anche prima, il mondo della virtualità (quello che vive nei social) ha profondamente modificato le nostre abitudini quotidiane. Per costruire forme di partecipazione bisognerà tenere conto di questa situazione. Pur condividendo le analisi portate avanti da alcuni pensatori odierni (Byung Chul-Han in testa) nella loro parte critica, rimane, dal punto di vista filosofico, una proposta seria che vada al di là della critica o della mera descrizione.

Questo ci porta anche a riflettere sullo stato della filosofia (il rapporto tra di essa e l'impegno che dovremo approfondire nella società è una delle chiavi di lettura principale dei due testi). Le citazioni di De Pasquale, che fanno continuamente riferimento ad Hannah Arendt ed alla sua interpretazione della vita politica, dimostrano che risulta difficile, nell'orizzonte post-moderno, trovare un modello cui fare riferimento. Questa mancanza di riferimenti chiaramente ha riscontrato anche nell'attuale dibattito. Sarebbe un discorso lungo quello da fare sull'attuale stato degli studi filosofici (non solo in Italia) ed è chiaro che questo esula da quanto si prefiggono i testi qui discussi, ma sarebbe un altro aspetto interessante del problema. Si tratta di uno degli altri punti importanti del testo che traspare spesso nei dialoghi: noi possiamo entrare in dialogo con tutto il pensiero filosofico occidentale, ma, talvolta, bisogna ammetterlo, abbiamo difficoltà a dialogare con l'attuale panorama filosofico che non porta ad orizzonti che abbiano un senso ultimo che non costruisce un modello di vita da seguire e che lascia anch'esso in scacco gli esseri umani ed i giovani in maniera particolare.

Se queste possono essere alcune delle osservazioni a margine della proposta politica non possiamo, invece, che concordare con alcune delle questioni discusse nella parte propositiva del testo. Siamo concordi nel pensare che l'azione politica (nel senso più virtuoso del termine) possa e debba partire dal “basso”, da iniziative che possano coinvolgere il mondo giovanile ma che dal locale possano passare direttamente al globale. Concordiamo anche che bisogna trovare nuovi punti di “incontro” che debbano portare ad una nuova messa in questione di una società che accettiamo passivamente.

Qui poi si ritorna, quasi in un circolo di idee, ad una delle questioni che fa da sottofondo al testo: che ruolo può avere l'insegnamento della filosofia nella formazione critica delle coscienze dei giovani e come ci può portare ad un maggiore impegno della società. Sicuramente il modello portato avanti dai due testi (il dialogo tra docente e studenti diviso in dodici incontri in cui ogni volta ci si interroga su un particolare argomento) è un qualcosa di non sempre attuato a scuola. Seppure il “confilosofare” dovrebbe essere un dato acquisito dalla didattica teorica e pratica in Italia, ci sembra in realtà che ancora oggi si sia troppo ancorati ad una tradizione di studi e di

presentazione della disciplina che vada a fare rassegna (anche pregevole) del pensiero dei filosofi del passato, senza permettere ai discenti di poter mettersi (anche virtualmente) intorno ad un tavolo e discutere di problematiche che investono la nostra individualità ed il nostro tempo. I testi di De Pasquale, pertanto, ripropongono un modello di “fare filosofia” a scuola profondamente diverso da quello che ancora oggi vige nella normalità delle lezioni di filosofia nelle nostre scuole e che cerca anche di superare l’efficientismo degli ultimi documenti ministeriali. Riteniamo che anche questo sia uno dei pregi di questi due testi che meritano un’attenta e meditata lettura per l’appassionato tentativo e per la proposta coerente con quelle che l’A. aveva già fatto precedentemente.

LA RIFLESSIONE GIOVANILE DI GÜNTHER ANDERS: LE POINT DE DÉPART DELL'UOMO SENZA MONDO

Annaclara De Tuglie

Abstract

The paper examines the youthful reflection of Gunther Anders and the elaboration of his negative anthropology, centered on the concept of "man without world", starting from his critique of Heideggerian phenomenology, considered by Anders obsolete compared to the modern reality of *Techné*, in the framework of a broader reflection with a social, political, and moral foundation. Questioning the anthropocentric privilege, the author elaborates a new and original vision of the nature of existence, of man's freedom and of the problem of "non-identification", reaching the identification of two possible figures: the historical man who stages a forced identification and the nihilist who does not conceal his estrangement from the world and becomes the embodiment of indeterminacy.

Keywords

Phenomenology, Negative anthropology, Anthropocentric privilege, The Philosophy of Freedom, *Techné*

Anders e la critica ad Heidegger, "esteta dell'inazione"

Per mettere a fuoco la questione teorica che da sempre ha impegnato la ricerca andersiana, ovvero le modalità di configurazione del rapporto tra uomo e mondo, e comprendere l'evoluzione della sua riflessione filosofica, contrassegnata, in particolare, dalla volontà di indagare dagli effetti della *techné* nella vita dell'uomo e mettere in guardia la società dai pericoli derivanti dall'assenza di un'etica responsabile, necessaria per garantire la sopravvivenza della specie umana, è fondamentale ricordare che, almeno in una prima fase, egli elaborò il proprio sistema filosofico – in seguito denominato "antropologia negativa" – in aperta contrapposizione all'analitica esistenziale di Heidegger. Il *leitmotiv* della riflessione giovanile andersiana è il concetto di "uomo senza mondo", in dichiarata antitesi con il celebre *Dasein* heideggeriano e con la categoria dell' "essere-nel-mondo" che, a suo avviso, non era stata in grado di conferire piena concretezza alla costruzione filosofica di *Sein und Zeit* e che, di conseguenza, non era riuscita a riempire il vuoto morale di un uomo la cui straordinaria potenza teoretica e speculativa venne, di fatto, erosa dall'incapacità, dinanzi all'avvento di una realtà politica, sociale e ideologica sconcertante e terribile quale fu il nazionalsocialismo, di proteggere l'integrità, etica ma anche intellettuale, della propria filosofia. La critica di Anders al maestro si struttura a partire dalla constatazione del fatto che la filosofia moderna, in particolar modo quella post-hegeliana, possa essere considerata, in ultima istanza, una progressiva naturalizzazione di soggetti quali l'uomo, lo Stato e di come proprio tale processo si collochi all'origine dell'intercambiabilità di termini quali "naturalismo" e "ateismo". Heidegger scelse di prendere le distanze da tale posizione in modo che, nonostante avesse ereditato l'ateismo dal naturalismo, non rischiasse mai di cadere in confluenza filosofica con quest'ultimo. Il risultato di questa scelta fu, tuttavia, la rottura con la tradizionale alternativa naturale - sovrannaturale che decadde così nell'irrelevanza. A tal proposito, Anders scrive:

Certamente, il *Dasein*, cioè l'Esserci – il tema centrale della filosofia di Heidegger – è *hiesig*, cioè fa parte dell'aldiquà, appartiene a *touto to kosmo*, ma esso non è "natura", e meno che mai "vita", nel suo senso biologico, poiché nella filosofia di Heidegger la parola "natura" designa già un *modus existendi* che si pone accanto ad altri *modi*, e la natura "è" solo "per" un "esserci" (*Dasein*)¹

Dunque, l'Esserci non sembra appartenere alla natura e, tantomeno, all'ordine sovranaturale. Anders riconosce come, d'altra parte, il fascino esercitato dalla riflessione heideggeriana consista proprio nel suo «prefiggersi un programma nuovo – un piano che richiede un nuovo approccio, un nuovo vocabolario, categorie nuove» così che «la sua profondità filosofica e gli effetti della sua filosofia al di là delle alternative usuali devono essere presi molto seriamente».² Dopotutto, era quantomeno prevedibile che l'abbandono del concetto di "sovranaturale" avrebbe prodotto un certo numero di alterazioni nel sopravvissuto concetto di "naturalità", elemento che peraltro, secondo l'autore, i filosofi del secolo precedente non erano riusciti a comprendere pienamente e che li aveva inevitabilmente condotti a tenere in vita un sistema concettuale che dipendeva anche, in parte, proprio da quel concetto che essi avevano abolito. Il rifiuto heideggeriano di tale alternativa fu il risultato di una rielaborazione concettuale già messa formalmente in atto da Husserl che, nello sviluppo dell'impianto teorico fenomenologico, si era impegnato a individuare uno spazio, una regione che si ponesse al di là e al di fuori di tale alternativa: aveva così attaccato lo psicologismo, cioè il naturalismo in psicologia e logica, per poi addentrarsi in una descrizione delle "strutture intenzionali" che non ricorresse né a una "metafisica dello spirito" né ad una psicologia, mirando invece ad un terra franca, destinata, per l'appunto, a prendere il nome di "fenomenologia". Husserl riuscì ad ovviare all'insicura denominazione degli "oggetti intenzionali" tramite il ricorso all'*epochè* ovvero la sospensione del giudizio che "mette in parentesi" il mondo naturale – ovvero tutto quanto ricade nell'aspetto ontico – e permette di astenersi dall'affermarne l'esistenza o la non-esistenza degli oggetti, assicurandosi, al contempo, che i medesimi oggetti non ricadessero nell'erronea categoria di "fantasmi".³ Heidegger, accostandosi in parte al campo d'indagine husserliano, cercò di stabilire quale fosse lo statuto ontologico degli atti intenzionali, ponendo però la questione in termini nuovi nella misura in cui l'Esserci, contrapposto all'"essere semplicemente presente" poteva essere definito come "Cura" (*Sorge*). È proprio in questo frammento di spazio concettuale che Anders individua il comun denominatore delle filosofie di Husserl e Heidegger: la Cura – nel senso di "prendersi cura di qualcosa" – si distingueva infatti da tale "qualcosa" esattamente nei termini in cui l'atto intenzionale husserliano differiva dal suo oggetto. Tuttavia, attribuendo al *Dasein* – non più classificabile come "coscienza" – il carattere dell'intenzionalità, Heidegger aveva condannato il mondo a svolgere il ruolo di mero attributo ontologico dell'Esserci:

Mentre la "natura" è semplicemente condannata, per così dire, al mero essere, l'Esserci è una specie di "essere – nel – mondo" che trova la sua realtà come *Cura (Sorge)* e *aver – cura (Besorgnis)*, cioè in migliaia di relazioni con il mondo⁴

Heidegger specifica che gli atti mediante i quali entriamo in relazione con il mondo si caratterizzano per il fatto che il nostro proprio essere, ontologicamente distinto da quello delle cose che semplicemente sono, è, per l'appunto, "essere – nel – mondo" o "cura". Il problema è che tale «ermeneutica dell'esserci» implica, inevitabilmente, che ogni altro tipo di "essere" (*sein*) sia

¹ AA. VV. 1998, pp. 23 – 24.

² Ibidem.

³ Vd. Husserl 1965, § 32.

⁴ AA. VV. 1998, p.29.

tale «solo sub specie *Dasein*, solo “per” l’esserci». ⁵ Attraverso questa operazione, Heidegger avrebbe quindi incastonato la coscienza nell’essere in quanto, essendo il *Dasein* una specie di “in – essere” (*In – sein*) proprio in virtù del suo essere «fatto per il campo nel quale si muove ed interessato ad esso» e, dunque, non limitato ad uno «stare – intorno», allora «il fatto che precedentemente era chiamato coscienza ora diventa lo *specifico* di questo *modus existendi*». ⁶ In questo consiste, secondo Anders, la pseudo-concretezza di Heidegger che, ogni qual volta «introduca una concretezza quasi pragmatica, resta prigioniero di questa stessa operazione». ⁷ Heidegger non è in errore né quando descrive la relazione che intercorre tra l’Esserci e il suo *Zeug*, ovvero l’insieme degli strumenti attraverso i quali l’uomo governa il suo mondo – dimora, né quando assume tali relazioni pratiche come funzionali a rivelare la “verità”: a ragione, infatti, Heidegger afferma, ad esempio, che solo martellando possiamo sapere cosa sia un martello, ovvero che è solo nelle manifestazioni della “cura” che il mondo rivela se stesso. La polemica di Anders riguarda, più che altro, l’applicazione di tale concezione nel contesto della realtà moderna:

Davvero le macchine moderne “rivelano” sé stesse attraverso il loro uso? Il loro scopo è davvero ciò che producono? O piuttosto il loro scopo può essere compreso soltanto rendendolo trasparente molto più di quanto non facciano le macchine stesse? Alla base della tesi di Heidegger non vi è forse un’idea illegittima di immediatezza? ⁸

Anders insiste sul fatto che l’auto-rivelazione dello strumento può avere luogo solo in quegli atti «la cui mediazione è di estrema semplicità, cioè dove il produttore e il prodotto, colui che “ha a che fare” e ciò “con cui si ha a che fare”, il consumatore e il bene, formano un’unità semplice, trasparente e funzionale quale può verificarsi nel caso di fare scarpe o del mangiare mele». ⁹ Le macchine e gli strumenti moderni presentano però un funzionamento completamente differente, sia pure solo a causa dell’alienazione caratterizzante la società moderna e la divisione del lavoro vigente al suo interno. In un certo senso, potremmo affermare che Anders non voglia tanto falsificare l’intuizione heideggeriana quanto mostrarne l’obsolescenza: l’inefficiacia dell’impegno di Heidegger in direzione di un maggior pragmatismo dipende quindi dall’aver fatto riferimento ad un passato anacronistico, come se, scrive Anders, i suoi esempi concreti fossero presi «dal calzolaio di provincia» e non si fosse accorto che il suo «mondo – bottega» ¹⁰ non rappresentasse più il mondo reale né potesse essere dunque la base di qualsivoglia ontologia nella misura in cui le macchine si sono tecnologizzate al punto di modificare la relazione tra l’uomo e il suo mondo, dando vita ad un nuovo e profondamente ambiguo piano ontologico e confondendo la distinzione tra la realtà e la sua rappresentazione. Come potrebbero, dunque, strumenti del genere fungere da “rivelatori”? Dal momento che il progetto di *Sein*

⁵ Sempre nel quadro dell’antropologia filosofica, Anders afferma che «sarebbe filosoficamente infantile credere che la differenza rispetto ad altri esseri, la cui esistenza è del tutto contingente, sia determinante per l’«essenza» dell’essere «uomo» (ammesso che egli ne possieda una)». Cfr. Anders 2007b, p.116.

⁶ AA. VV. 1998, p.29.

⁷ Ivi, p.30.

⁸ Ivi, p.31.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Nel volume *Opinioni di un eretico* viene fatto notare ad Anders come l’ontologia heideggeriana esercitò su di lui, almeno per un certo periodo, una notevole influenza. L’intervistatore gli domanda se fosse possibile che l’attrazione della filosofia di Heidegger fosse dovuta al fatto che, trasponendone il contenuto su un piano sociale, vi si potesse trovare una specie di anticapitalismo. Anders nega tale possibilità spiegando, per l’appunto, che «il suo “*Zeugwelt*” [cioè “mondo degli arnesi”]» non era altro che «il mondo di un artigiano di paese» e che «in *Sein und Zeit* non ci sono ancora fabbriche. Le sue analisi non sono solo non-marxiste o antimarxiste ma pre-marxiste, anzi addirittura pre-capitalistiche» e se mai Heidegger, negli anni Venti, coltivasse qualche tendenza politica, quest’ultima sarebbe stata niente di più che un’avversione nei confronti della città e della democrazia «che egli identificava con la *doxa*». Cfr. Anders 1991.

und Zeit si fondava sulla prerogativa di concretezza insita nella categoria della “cura”, Anders ne analizza il significato: essa esprime tanto la «relazione dell’Esserci con sé stesso (un *modus existendi* caratterizzato dalla sua preoccupazione per se stesso) come pure la sua relazione col mondo dell’*Umgang* (commercio col mondo e comunicazioni)». ¹¹ Se l’*interesse* è quindi uno degli aspetti fondamentali dell’Esserci, non possiamo valutare come una coincidenza il fatto che le espressioni “essere – nel – mondo” o “in – essere” ricalchino quasi alla lettera la parola latina *interesse*:

L’equiparazione heideggeriana di “esserci” e “interesse” è in primo luogo un’affermazione ontologica alquanto disinteressata, non intesa né in senso puramente morale né in chiave meramente economica. La semplice domanda sul perché l’esserci si getti in tutte le sue occupazioni dominate dalla “cura”, perché si affanni giorno e notte, questa domanda che riguarda non già la “condizione di possibilità” ma la “condizione di necessità” (della cura) è semplicemente tralasciata. E non c’è da meravigliarsene perché questa domanda avrebbe condotto Heidegger all’analisi, cosiddetta concreta, del “commercio” pratico con il mondo a un’analisi della fame e del desiderio, e quindi a quei problemi che si connettono con il materialismo. (...) Un’indagine sul fatto che l’esserci ha fame o, in parole più comuni, che *gli uomini hanno fame*, è destinata a cadere nel vuoto. ¹²

Un’analisi effettivamente *concreta* avrebbe dovuto compiere il salto dall’analisi della coscienza pura a quella dei bisogni materiali degli uomini, della loro costitutiva fame di mondo – a sua volta naturalmente generata da un senso di mancanza di fondamento – che li spinge ad instaurare una relazione con esso. ¹³ Entrando poi nel merito della questione del Tempo, Anders illustra il modello fondamentale della genealogia del tempo a partire dal desiderio in base al quale una volta raggiunto l’oggetto di cui si ha bisogno, il tempo interrompe il proprio scorrere, così da apparire, in ultima istanza, come un’«alternanza di crisi temporanee e successivi acquie-tamenti», sottolineando come questa genealogia rimanga completamente oscurata nella riflessione di Heidegger nella misura in cui «la deduzione del carattere ontologico del “tempo”, dell’insufficienza ontica dell’essere vivente (ovvero dell’uomo in quanto essere vivente) avrebbe scosso il primato e l’autosufficienza della sfera ontologica». ¹⁴ Inoltre, Heidegger ha fondamentalmente escluso l’Esserci dal mondo naturale, espropriandolo del suo essere-una-parte-del-mondo, elemento imprescindibile ai fini della rivendicazione di completezza ontologica. Anders si oppone alla scelta di Heidegger di non prendere realmente in considerazione il fatto che l’Esserci «ha (o è) un corpo (...) o che ha una duplice natura» ¹⁵ e, dunque, di non aver dato il giusto peso al difetto ontico dell’uomo che rappresenta però la necessaria condizione di esistenza dell’essere ontologico. Proprio questa scelta avrebbe impedito all’Esserci di sviluppare un qualsiasi tipo di “*concupiscentia*”, di “istinto” ma anche di “*caritas*”, di amicizia, di senso del dovere e dello Stato, lasciandolo di fatto “mutilato” e, in un certo senso, a-storico e a-sociale, privo di contesto. Inoltre, tale Esserci “scarnato” avrebbe perso così anche la sua capacità pragmatica di creazione attiva nei confronti degli oggetti e del mondo:

La “relazione di costituzione”, così come descritta per centocinquant’anni con metafore come *gründer, setzen, schaffen, Konstituieren* (“fondare”, “porre”, “creare”, “costituire”) perde nella filosofia di Heidegger il proprio carattere attivo. Nondimeno, egli non prende le mosse dal riconoscimento del “mondo”: il suo

¹¹ AA. VV. 1998, p.32.

¹² Ivi, p.33 È chiaro che, in questo caso, Anders polemizza contro la sottovalutazione compiuta da Heidegger nei confronti della “fame” e del bisogno di allinearsi al proprio mondo che comunque costituisce il *trait d’union* tra l’essere umano e l’*Umwelt*.

¹³ Per un ulteriore approfondimento si rimanda a Fadini 2013, pp.199-209.

¹⁴ AA. VV. 1998, p.36.

¹⁵ Ivi, p.37.

punto di partenza è piuttosto l'essere – nel – mondo. (...) Ma perché Heidegger non mantenne l'idea idealistica di "costituzione"? Perché privò del suo carattere attivistico la relazione, ancora in qualche modo "trascendentale", tra esserci e il mondo?¹⁶

Dunque, l'azione dell'Esserci resta un'azione rivolta solo all'interno, verso la propria costruzione al punto che tale atto "auto – referenziale" impedisce quel "rivolgersi esternamente" fondamentale per poter parlare di costituzione positiva,¹⁷ causando anche il venir meno dell'interesse per l'azione o per la partecipazione morale e politica, insito nel concetto di "porre": in altre parole, «la sola cosa di cui l'esserci si fa direttamente carico è l'esserci stesso: ogni individuo sta per sé – a dispetto del mondo. Si tratta di un concetto facile da capire: l'esserci non pone più il mondo ma soltanto il "sé"». ¹⁸

Il fondamento morale, politico e civile della critica andersiana

Il significato e la portata reali della critica andersiana possono essere compresi solo spostando l'analisi e i suoi effetti dal terreno prettamente filosofico e fenomenologico a quello della realtà storica, politica e sociale. Anders fa notare come il piccolo borghese del 1920 non solo fosse privo dell'ottimismo politico che aveva accompagnato i suoi predecessori centocinquanta anni prima nell'ascesa di classe ma come fosse anche animato da un certo fastidio per la democrazia, la quale gli sembrava incarnare perfettamente la fonte della sconfitta tedesca, la macchia sull'onore della nazione. Era accaduto così che il mondo non rappresentasse più un prodotto della vita quanto un suo correlato neutrale:

Il solo prodotto rimane – almeno virtualmente – il "sé", cioè l'essere umano, che si tira fuori dall'anonimato del "Si" per rischiare con audacia un'esistenza nel nulla sociale come quella di un solitario e testardo *self made man*.¹⁹

Heidegger, scegliendo di dedicarsi esclusivamente all'esame della condizione di possibilità ed evitando di trattare anche la condizione di necessità, manifesta così una similitudine con l'idealismo, tradizionalmente tendente a «riformulare ogni "dover essere" in un "poter essere", ogni aspetto dell'esistenza in un segno di libertà, affermando quindi che l'uomo è *libero* (indipendentemente dalle circostanze reali), poiché *può essere libero*, e contrabbandando infine il congiuntivo ontico della libertà per un indicativo ontologico» col risultato che «"ontologizzando" la libertà, rinunciò all'idea di liberare realmente l'uomo». ²⁰ Giunto alla conclusione che l'Esserci soffre per una certa limitazione che gli impedisce una libertà totale, Anders individua tre fattori di causa principali: il Si – ovvero «gli altri, la *doxa*, il pregiudizio, le usanze» – paragonato ad un fango che impedisce al Sé di essere se stesso, così da raggiungere lo stato di "esistenza" o meglio, di non condizionamento, «in cui l'esserci è la realizzazione delle proprie possibilità»; la "gettatezza" a causa della quale l'Esserci non nasce ma viene gettato dal nulla «per

¹⁶ Ivi, pp.37 – 38.

¹⁷ Anders vuole qui intendere la "*Gesetze Satzung*" ovvero la "costituzione" della società da parte dei "soggetti". Maria Pia Paternò chiarisce questo aspetto "autoreferenziale" dell'Esserci nei termini in cui mancando una teoria del bisogno tramite cui specificare che «l'esserci è cura perché è fame», esso, ossessionato nella ricerca del Sé autentico, non fa altro che assicurarsi «il mantenimento della propria condizione esistenziale», dimenticando l'importanza del proprio rapporto con il mondo. In virtù di questa opposizione, spiega l'autrice, che Anders costruirà la propria filosofia politica sulle categorie della concretezza, della relazionalità, della contingenza, della corporeità e della vulnerabilità. Cfr. Paternò 2016, pp. 93 – 108.

¹⁸ AA. VV 1998, p.38.

¹⁹ Ivi, p.39.

²⁰ Ivi, p.40.

rimanere un emarginato fino a quando non riesce ad auto insignirsi del titolo di “esistente”»; e, infine, la mortalità che deve «essere assunta e occupata allo stesso modo».²¹ Ripercorrendo *Sein und Zeit*, Anders fa notare come ne risulti che l’esistenza consista in un impadronirsi della morte, nel diventare un “essere-per-la- morte” così da rendere quest’ultima quasi innocua in quanto attributo della vita stessa. È come se le due grandi restrizioni alla libertà dell’Esserci – la gettatezza e la morte – fossero collocate «al di fuori dei due estremi della vita», con la funzione di limitare l’Esserci solo per poi esserne sconfitte e «per subire l’appropriazione da parte del sé». Tuttavia, sottolinea Anders, «quelle potenze che privano l’esserci della sua libertà nel corso della sua vita reale, le uniche potenze reali, non sono degne di menzione nella filosofia di Heidegger» e quando quest’ultimo non poté più eluderle «non tentò di combatterle, come fece con la gettatezza o con la morte ma preferì inchinarsi davanti a loro».²² Dunque, è per questo che Anders si rifiuta di assegnare alla filosofia esistenzialista di Heidegger il titolo di “filosofia della libertà”:²³

non una parola è pronunciata per costruire o “costituire” il mondo, non rimane neppure una briciola per il concetto politico di libertà, (...) l’autonomia è trasformata in mera testardaggine, è diventata il simulacro asociale della “libertà” nei confronti della propria origine e della propria morte.²⁴

Identificando l’essere se stessi con l’essere-per-la-morte Heidegger si consegna ad una sorta di radicalismo prospettico, creando addirittura, in ultima istanza, una forma di evasione. Scrive:

Temendo la morte egli evade nella pseudo libertà della “possibilità della morte” come “possibilità più propria”: non c’è forma più miserabile e disperata di libertà, vivere per la morte invece di vivere per vivere o vivere per una causa! Il sé, la cui vita vive per nulla (esso è tenuto “immerso nel nulla” come dice altrove Heidegger) è già abbastanza punito da questa situazione da desesperto. (...) Gli stoici non si stancavano di insistere sul fatto che l’ultimo e più consolante atto di libertà è il suicidio. Se il filosofo continua malgrado tutto a vivere, e se giunge persino a costruire teorie della giustificazione, dovrebbe allora ammettere che, nonostante tutto, *gli piace vivere* o dal momento che preferisce asserzioni generali, che *in fondo la vita vale la pena di essere vissuta*, quale che sia il significato di questa espressione. L’esistenzialista professionalmente serio non riesce a farsi strada verso quest’asserzione: gli suonerebbe troppo frivola.²⁵

È così che Anders descrive l’atteggiamento adottato dal Sé di Heidegger che, costretto a trovare un compromesso tra la vita e il suicidio, «presenta la vita stessa come una sorta di suicidio» così che l’esistenza heideggeriana – che volontariamente si assume la perpetua responsabilità della propria morte – «commette un suicidio che dura per tutta la vita». Il soggetto libero, privato di quelle speranze etiche e politiche che da sempre avevano costituito lo sfondo dell’io che agisce per costituire sé stesso e il mondo, senza più alcuno scopo o alcun concetto di felicità che ne motivi l’azione, incapace di curarsi «degli atti morali di Kant o della realtà dello spirito di Hegel» bensì solo di se stesso, è così «ridotto al rango di azionista della propria fine». Sale così in superficie la profonda contraddizione tra il modo dinamico in cui l’Esserci vuole percepirsi in quanto “poter essere” e la realtà della sua inazione che lo conduce a

²¹ Ivi, p.42.

²² Ivi, p.42 – 43.

²³ Anders individuerà nella posizione eccentrica e indeterminabile dell’uomo nel mondo «l’espressione della libertà umana dal mondo nel mondo», consistente nell’opportunità di scegliere e riplasmare continuamente la modalità della propria vita e i confini del proprio mondo in opposizione alla «filosofia della vita ostile alla vita» di Heidegger che fa consistere la libertà dell’uomo nella sua possibilità di andare verso la morte per inglobarla in sé. Cfr. Paternò 2016, pp. 93 – 108.

²⁴ AA. VV 1998, p.43.

²⁵ Ivi, p.44.

una «mera trattazione morale di sé stesso, cioè all'incessante manutenzione della sua condizione esistenziale». Il triste e definitivo imperativo categorico che l'Esserci può rivolgersi è dunque un "sii te stesso", compito che, come ironicamente sottolinea Anders, può facilmente essere ben svolto «restando seduti alla scrivania». In questi termini l'autore di questa breve requisitoria mostra l'insita e inevitabile crisi cui la filosofia heideggeriana è destinata ad approdare a causa della sua pretesa di essere teoretica e pratica al contempo: poiché il *Wesen* (essenza), oggetto proprio della filosofia, diviene oggetto anche dell'Esserci, nella misura in cui «l'esistenza è l'essenza dell'esserci», così «il salto dall'universalità della teoria alla concretezza dell'esistenza approda a un'esistenza puramente teoretica». Anders conclude che l'apparente trasformazione operata da Heidegger della filosofia in vita attiva non era che una ben architettata illusione:

La sua filosofia è attiva perché tutta l'azione è diventata filosofia. La veemenza attivistica del suo filosofare non è altro che il riflesso del fatto che egli non postula né afferma la minima azione morale o politica in questo mondo, e riflette quello sciopero morale e politico che egli attuò (come del resto la maggior parte della piccola borghesia tedesca). Non c'è da meravigliarsi che Heidegger non avesse alcun principio, alcuna idea sociale, nulla insomma, e che quando la tromba del nazionalsocialismo cominciò a echeggiare nel suo vuoto morale, egli divenne un nazista.²⁶

In conclusione, il peccato originale imputato da Anders al maestro riguardò sostanzialmente la sua scelta di ignorare ciò che stava accadendo all'uomo reale, ossessionandosi invece in un disperato tentativo di recupero del privilegio antropocentrico auto accordatosi dall'uomo fin dall'alba dei tempi. Tormentato dall'esigenza di restituire all'uomo una posizione speciale e unica nell'universo e di affidargli una missione metafisica²⁷ nel ruolo di "pastore dell'essere", Heidegger, facendo della sua "gettatezza", cioè della causalità della sua esistenza, un dono, attribuisce all'Esserci un "essere" superiore a quello di tutto ciò che lo circonda: non coglie però la triste realtà delle cose, ovvero che l'uomo il suo trono nel mondo lo ha già perso e che la necessità della sua sopravvivenza è ormai declassata a questione di secondaria importanza. La critica di Anders potrebbe quindi essere letta, almeno in parte, come la profonda delusione di un allievo nei confronti di un maestro che, di fronte ad una ormai esplicita assenza di privilegi metafisici, inquietato dall'ontico, non aveva saputo fare altro che cadere nell'idealismo, sostituendo la parola "uomo" con l'espressione ontologica "esserci", quasi per nascondere la vergognosa origine materiale, o meglio, animale.²⁸

L'irrelevanza dell'uomo: un confronto tra Günther Anders e Hannah Arendt

Dopo una lunga pausa domandò: «E tu credi che noi siamo vaccinati? Noi saremmo vaccinati in una situazione simile? E rimarremo abbastanza poco saggi da non diventare ingenui?». «Questa è una domanda incredibilmente saggia», sussurrai, «a cui non oso rispondere.

²⁶ Ivi, p. 48.

²⁷ Anders sottolinea che pensare l'essenza dell'uomo come coincidente o in previsione di una sua "specifica missione nell'universo" implica quella di un Dio creatore che ce la assegna, dunque, equivale ad accettare come validi i presupposti del creazionismo. In questo senso «la domanda sull'essere ha significato solo se ha presupposti teistici (...). In effetti l'ateista incorrotto considera la domanda sull' "essere" priva di senso». In conclusione «chi, come Heidegger, prende sul serio le domande "che cos'è l'uomo?" e, rispettivamente, "chi è l'uomo?" con ciò dimostra già di aver risposto affermativamente, solo per arroganza nei confronti dei milioni di specie esistenti nell'universo, all'altra domanda, fondamentale, se sia giustificato concedere all'uomo una particolare posizione metafisica o teologica. E questo Heidegger l'ha fatto, per esempio chiamando gli uomini "pastori dell'essere"». Cfr. Anders 2007b.

²⁸ Per un ulteriore approfondimento si faccia riferimento al volume *Ketzereien*, tuttora inedito in italiano ma la cui postfazione è stata pubblicata con il titolo *La natura eretica* in «MicroMega», 2006, 1, pp. 51 – 57.

Ma che, analogamente, potremmo essere messi alla prova, questo lo ritengo decisamente possibile».

G. Anders, *La battaglia delle ciliegie*

Anders affronta nuovamente il tema del decaduto privilegio antropocentrico ne *La battaglia delle ciliegie*,²⁹ testo in cui il filosofo racconta – attraverso un nutrito corpus di lettere, commenti, riflessioni e annotazioni personali – la breve storia d’amore vissuta con Hannah Arendt. Nel capitolo intitolato “*L’irrelevanza dell’uomo*”, Anders abbozza un dialogo, corrispondente «forse più a poesia che a verità», avuto con la moglie intorno al 1930 in cui paragona l’antropologia filosofica – intesa come sistema finalizzato ad assegnare all’uomo il «palco reale nell’universo» e lo statuto di oggetto speciale nella ricerca filosofica – a una sorta di pre-copernicano che egli non si sente più disposto a seguire e a presupporre:

Non ti aspetti neppure che io mi vanti che *noi uomini* (in base a qualche merito di fondo?) siamo il “*popolo eletto*”? La specie eletta tra miliardi di specie qui sulla terra e in altri luoghi? E che *proprio noi* – tu ed io – abbiamo vinto il terno al lotto di appartenere a queste specie speciale?³⁰

Stabilita l’implausibilità di una concezione secondo cui miliardi di creature, abitanti nel nostro stesso mondo, siano caratterizzate da una presunta inferiorità ontologica rispetto al genere umano e possano essere considerate alla stregua di «esercitazioni di Dio scadenti (...), peccati di gioventù», Anders rinnova la polemica nei confronti di Heidegger, rivolgendo ad Arendt la seguente domanda: «Credi davvero che siamo il popolo ontologico di pastori? E tutto il resto, tutto ciò che esiste al di fuori di questo popolo, non sia null’altro se non *gregge*?». Anders e Arendt concordano sul fatto che, esattamente come fu difficile per gli uomini del XVI secolo accettare «controvoglia (...) il nostro viaggio copernicano intorno al sole», è arduo, per l’uomo del XX secolo, prendere atto della perdita del proprio storico trono ontologico che al pari di «questa maledetta rotazione ci disonora». ³¹ In qualche misura, è come se l’uomo si rifiutasse di «abbandonare il [proprio] *sentimento tolemaico, di coordinare le [proprie] emozioni con il [proprio] sapere*» a causa di una «*paura disonorevole del disonore*». Anders lega l’incapacità di Arendt di pensare gli uomini al contempo come “nel-mondo” e come “pezzi di mondo, pezzi tra gli altri” e addirittura discendenti da altri pezzi al suo essere “troppo ebraica” – così che «ai suoi occhi il mondo era creato per l’uomo» – e al suo essere «troppo pregna di “idealismo” tedesco, di Hegel, che ha assegnato dopotutto “all’uomo” e anche alla sua storia un posto non proprio disonorevolmente periferico nell’universo». ³² Anders ritiene che un atteggiamento comune a molti filosofi – eccezion fatta per i materialisti che, d’altro canto, peccano di scarsa profondità filosofica – consista proprio nel vantarsi del nostro “modo d’essere” nella misura in cui «siamo

²⁹ L’idea alla base dell’opera *La battaglia delle ciliegie* nacque nel Natale del 1975: Anders, in seguito alla morte di Arendt, decide di rielaborare gli appunti degli anni berlinesi trascorsi con lei – tra il 1929 e il 1937 – per riconsegnare loro una forma vitale. Sarà solo tra il 1984 e il 1985 che quelle carte assumeranno un carattere definitivo per la pubblicazione. È interessante notare come nel capitolo *L’irrelevanza dell’uomo*, un Anders ormai ottantenne mostri la capacità di ripensare (e riscrivere) la storia del proprio conflitto filosofico con Heidegger servendosi dei pensieri e delle parole di un Anders neanche ancora trentenne.

³⁰ Anders 2012, p. 24.

³¹ Un’altra rivoluzione nei confronti della quale, a dire di Anders, non ci siamo comportati «in modo onorevole» è quella darwiniana: ancora una volta non abbiamo permesso a questa rivoluzione di rivoluzionare «il nostro *sentimento cosmico*» e «la valutazione emotiva del ruolo che abbiamo nel mondo». Nel momento in cui Arendt rifiuta di concepirci, sotto invito di Anders, come membro o, perlomeno, discendente del regno animale, egli afferma: «Lo sono. Lo sei anche tu! Solo che non lo avvertiamo. Proprio come avvertiamo poco di essere, ora o addirittura ininterrottamente, passeggeri forzati sul nostro pianeta inesorabilmente in orbita. Come ho detto prima: *non teniamo il passo del nostro sapere! Non ne siamo all’altezza*».

³² Ivi, p.31.

gli unici esseri ad aver superato e a sovrastare l'essere metafisicamente plebeo di tutti gli altri *ónta* e a poterlo trasformare in un "esser-ci" sublime». ³³ L'allusione ad Heidegger è esplicita e, pur non nominandolo subito tra questi «pre-copernicani disonesti» lo include poco dopo tra i fautori di questo egocentrismo ontologico: tanto le varie antropologie filosofiche quanto le analisi esistenziali ³⁴ consistevano nel rendere l'uomo il soggetto principale dell'universo e, nel caso specifico di Heidegger, quest'opera di "beatificazione" era stata compiuta misconoscendo il nostro aspetto ontico. ³⁵ Per mascherare il «nostro arrivo qua» Heidegger si era servito di un neologismo come "gettatezza" e per fornirci un'"essenza" che andasse oltre il mero essere, aveva smesso di chiamare gli uomini "uomini", identificandoli invece con un "singolare neutro", l'Esserci. Anders fa notare ad Arendt come nessuno di loro avesse mai udito nominare, né da Husserl né da Heidegger, Copernico e tantomeno «i nomi di Darwin, Marx o addirittura Freud» come se fosse stato messo in atto una sorta di depistaggio funzionale a mantenere i filosofi, di generazione in generazione, "inconsapevoli" del difetto ontico dell'uomo, in modo da perpetuare tale inganno metafisico. Nella parte conclusiva del dialogo, per rispondere ad Arendt che domanda a chi interessi effettivamente che noi uomini ci prendiamo seriamente sul piano metafisico, Anders compie una sorta di torsione argomentativa in chiave politica, affermando che «è compito di chi detiene il potere, delle classi superiori, consolare gli esautorati, le classi inferiori, che da nessun punto di vista, né a livello politico, né a livello economico "occupano una posizione centrale", e anche far credere a se stessi che in un qualche modo tutto "ruota attorno a loro"» e definendo tale tecnica manipolatoria come «coltivazione dell'anti-copernicanesimo emozionale» e metodo di "accecamiento politico" di «coloro, la cui vita viene minacciata giorno dopo giorno sempre più seriamente e viene disumanizzata sempre più gravemente da chi domina a livello politico, economico o tecnico». ³⁶ Il filo rosso che collega l'antropologia filosofica e questa sua versione socio-politica è l'uso del singolare: come la prima «parla raramente degli uomini al plurale, quasi sempre dell'uomo» in una sorta di monandrisimo ³⁷, anche la seconda si serve del *loro* per ingannare gli umiliati e oscurare le differenze di potere.

1929, la conferenza di Francoforte e l'estraneità dell'uomo nel mondo

Alla fine degli anni Venti, Anders decide di tentare l'abilitazione all'insegnamento presso l'università di Francoforte grazie ad un lavoro, rimasto inedito, intitolato *Philosophischen Untersuchungen über musikalische Situationen*, in cui tenta di accostarsi, su un piano fenomenologico, alla situazione musicale. Il progetto di abilitazione a Francoforte svanisce in parte a causa della tensione politica già percepibile in Germania e, in parte, perché, a detta di Anders, Horkheimer e Adorno ostacolarono la sua carriera accademica. Come scriverà molti anni dopo nel volume *Opinioni di un eretico*, egli coltivava all'epoca l'intenzione di elaborare un'antropologia filosofica sistematica, poi naufragata a causa dell'ascesa di Hitler ed esigenze quotidiane che divennero «esigenze di anni» ³⁸ gli impedirono di mettere a punto quel sistema di antropologia o di filosofia dell'arte. Dopo la morte di Anders fu ritrovato, tra le sue carte, il dattiloscritto inedito della conferenza *Die Weltfremdheit des Menschen* (L'estraneità dell'uomo nel mondo), tenuta presso la *Kantgesellschaft* nel 1929, le cui riflessioni teoriche confluirono nei due saggi, tradotti in

³³ Ibidem.

³⁴ Nelle pagine immediatamente precedenti Anders ricorda come Heidegger si opponesse all'identificazione della sua filosofia con l'antropologia filosofica, "orientamento di tendenza" con il quale non voleva avere a che fare: preferiva che le sue riflessioni cadessero sotto la denominazione di "analitica".

³⁵ Il riferimento è al nostro "essere partoriti", comun denominatore tra noi e gli altri animali e pericoloso per chi, come Heidegger, volesse conferire all'uomo il più alto grado metafisico possibile.

³⁶ Ivi, p. 38.

³⁷ Quest'ultima espressione è attribuita da Anders – che aveva invece usato il termine *monoantropismo* – ad Arendt che, con essa, intende sottolineare come "l'essere umano" venga «sempre pensato come uomo, come un prometeo – solitario».

³⁸ Ivi, p. 43.

francese – l'esemplare tedesco, come spiega Anders stesso, andò perduto nell'emigrazione – *Une interprétation de l'a posteriori e Pathologie de la Liberté, Essai sur la non-identification*, pubblicati sulla rivista *Recherches philosophiques* rispettivamente nel 1934 – 35 e nel 1936 – 37. Nel primo saggio Anders prende in analisi il tema della natura dell'esistenza spiegando in che termini, secondo Kant, l'esperienza del mondo da parte dell'uomo si configuri come conoscenza *a posteriori*, la quale «dal punto di vista antropologico equivale ad una conoscenza *après coup*»: «l'uomo è installato nel mondo in modo tale da raggiungerlo "a cose fatte"»³⁹ ma il fatto di esserne inizialmente escluso determina una sorta di costante e inevitabile anticipo di questo mondo rispetto a lui. Questa posteriorità, causa di un'integrazione insufficiente tra uomo e mondo, sta alla base dell'estraneità del primo rispetto al secondo. L'animale ha col mondo una familiarità istintiva e concretamente intima che rende superfluo ogni tipo di apprendimento: per esso si tratta infatti di un mondo che non ha bisogno e non vuole essere appreso, configurandosi come una materia data a priori grazie a cui «l'animale non viene al mondo, ma il suo mondo viene con lui» e che fa sì che la domanda del primo e l'offerta del secondo si equivalgano naturalmente. Questo vantaggio rappresenta, al contempo, il limite proprio dell'animale nella misura in cui quest'ultimo «raggiunge e trova solo ciò di cui reca il messaggio» poiché, strettamente vincolato a questo mondo già anticipato, non può nemmeno immaginare la possibilità di infrangere tale sbarramento: in altre parole, «l'essere istintivo è legato al mondo in termini rigidi (...), potremmo dire che l'animale è impiantato nel mondo». A questa modalità di esistenza nel e con il mondo si oppone quindi l'uomo «privo di materia a priori (...), così poco adattato al mondo, così distaccato da quest'ultimo, che egli si pone lo strano problema della realtà del mondo esterno».⁴⁰ Si tratta, in realtà, dell'antica domanda relativa al se e al come l'uomo giunga effettivamente all'esperienza di ciò che lo circonda che Anders ritiene essere stata posta storicamente in termini fallaci: il fatto stesso che l'uomo possa anche solo immaginare la possibilità di non riuscire mai a raggiungere il mondo è «indice di una situazione esistenziale, del fatto che l'uomo non è naturalmente nel mondo, che vi è da estraneo, che ne è distaccato e libero»⁴¹ perché, se così non fosse, tale «autentica ossessione filosofica» non sarebbe nemmeno concepibile. A tal proposito, naturalmente, l'alternativa tra "essere-nel-mondo" e "il fatto di non esserci" non sembra all'autore un buon modo di procedere nella misura in cui non ci consente «di comprendere la distanza in quanto distanza che, nel mondo, separa l'uomo e il mondo, e l'inerenza in quanto inerenza distanziata»⁴²: proprio percorrendo tale via, Anders giunge alla conclusione per cui dietro il problema del mondo esterno vi sia, in realtà, «il motivo fondamentale e inespresso» della libertà. Introducendo questo termine, storicamente gravido di troppi significati e fonte di fraintendimenti, Anders sottolinea di non voler entrare nel dominio del trascendente o della morale bensì di voler semplicemente esprimere il fatto della «dividuzione, cioè il fatto che un essere determinato (l'uomo) possiede il suo essere in una guida relativamente autonoma e del tutto peculiare, distaccato com'è dall'essere nella sua totalità».⁴³ Nell'illustrare la propria teoria della libertà, il filosofo si riconnette alla polemica tra Schelling e Fichte, ovvero al fatto che se, da un lato, la libertà rappresenta «una possibilità determinata di essere», dall'altro «essa enuncia qualcosa sulla realtà, da cui l'essere libero è affrancato»: la chiave dell'argomentazione andersiana sta quindi nell'intuizione secondo cui l'uomo, rimanendo sostanzialmente un estraneo rispetto al mondo, si ritrova «in balia di se stesso», forse proprio «abbandonato a se stesso», mentre ciò che in fondo gli garantisce il contatto, rendendo sopportabile questo stato di separazione, è il fatto di poter avere un'esperienza del mondo. In ultima analisi, tuttavia, i rapporti che l'uomo potrà intrattenere col mondo, nel corso della sua esistenza, saranno inevitabilmente «segnati dal punto di vista dell'*a posteriori*» che finirà con il configurarsi come «un

³⁹ Anders 1993, p. 31.

⁴⁰ Ivi, pp. 34 – 35.

⁴¹ Ivi, pp. 35 – 36.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ivi, p.37.

carattere a priori dell'uomo». La profonda differenza con l'animale e la sua esperienza nel mondo sta, quindi, nel fatto che l'uomo, sapendosi libero dai contenuti materiali determinati del mondo, «sente oscuramente di andare incontro all'ignoto» e da qui deriva, dunque, la sua ossessione per l'ambivalenza della propria posizione nella realtà, fatta al contempo di “distanza” e di “integrazione”. Anders formula così la critica relativa all'autarchia del teoretico, specificando che lo *theorein*, in quanto espressione del tentativo di instaurare una relazione a distanza col mondo, rappresenta un indice imprescindibile della libertà umana ma che, d'altra parte, anche la libertà della *praxis* esprime lo sforzo umano di «compensare la [propria] estraneità al mondo»⁴⁴ nella misura in cui, attraverso le costruzioni pratiche e libere, egli «si crea delle relazioni con il mondo che, senza asservirlo alle cose, pongono queste ultime sotto il suo dominio», o meglio «creando un mondo per sé (...) l'uomo afferra il mondo naturale con l'aiuto delle sue categorie pratiche: converte gli “eventi” in “facta”, in fatti, come se li avesse prodotti lui stesso».⁴⁵ Per sopravvivere all'interno di questa contraddizione l'*homo faber* è costretto ad attingere alla facoltà dell'invenzione per modellare una sovrastruttura a sua misura: è proprio questo oltrepassamento del mondo “primo” a sancirne il salto nel terreno della libertà. Tuttavia, l'uomo fabbricante di mondi non solo trasforma il “primo” mondo dato in un altro ma quest'ultimo a sua volta in un altro ancora e così ancora e ancora, perché non solo «l'uomo non è tagliato per un mondo dato, ma per nessun mondo (...), questo suo non essere vincolato è la *conditio sine qua non* della sua libertà (...), sempre diverso da ciò che è stato (...), nella storia e in quanto storia, l'uomo non cambia solo la maschera, ma si trasforma».⁴⁶ Nonostante la varietà di mondi possibili che, di volta in volta, l'uomo può scegliere di portare in essere, la sua apertura alla storia gli garantisce l'opportunità di prestarsi ad un'antropologia poiché «pur rinunciando a determinare il destino dell'uomo nel mondo, noi scorgiamo la differenza specifica della sua essenza proprio in questa rinuncia forzata, cioè nel fatto che l'uomo non ha un'essenza invariabile, non occupa una posizione fissa nel mondo (...), è libero di avere e di essere sempre un mondo nuovo». Anders spiega come la diversità dell'uomo dall'animale consista, in primo luogo, nella sua capacità di comprensione dell'“assenza” nei termini di oggetto positivo di rappresentazione: «dare un senso positivo al Nulla (...) è qualcosa che è possibile solo là dove un determinato oggetto non gioca più il ruolo di condizione a priori dell'esistenza del soggetto, e il soggetto sa effettivamente realizzare ciò che non è» così che, ancora una volta, possiamo far discendere tale abilità cognitiva dalla presupposizione della libertà grazie alla quale l'uomo è in grado di spingersi oltre la realtà mediante la realizzazione. L'originalità del potere dell'uomo consiste, tuttavia, non solo nell'abilità di progettare e rappresentare ciò che ancora non è presente ma anche nella capacità «di congedare il presente e di rinunciarvi, possibilità suprema e ultima di comunione col mondo». Anders lega questo contraddittorio «atto di tendere la mano per ritrarla» – per cui prendiamo congedo da ciò che avviene per riappropriarci della libertà ma, al contempo, accompagniamo ciò che abbandoniamo e non lo concepiamo come un addio definitivo⁴⁷ – al fatto che l'uomo «in quanto ente estraneo al mondo, si trova compromesso con tutto ciò che accade».⁴⁸ Ecco così tornare in primo piano il motivo della domanda sull'essere, la cui

⁴⁴ L'istanza poetica dell'uomo consiste quindi nella sua capacità di concepire ciò che ancora non c'è.

⁴⁵ Ivi, p.43.

⁴⁶ Ivi, p. 44 Anders a tal proposito scriverà: «L'uomo mi sembrava essere “senza mondo” da una prospettiva puramente ontologica: durante un intermezzo della mia vita – tra il 1920 e il 1927 circa – caratterizzato da un totale disinteresse politico, e oggi non più ripercorribile, intendevo con il termine “uomo senza mondo” un fatto esclusivamente antropologico – filosofico». Cfr. Anders 1991b, pp. 33-34.

⁴⁷ Ivi, pp.48 – 49: facendo riferimento a *Le confessioni* di Sant'Agostino, Anders descrive questo atto di rottura con il mondo, intensificato al punto di creare un'autentica apertura rispetto allo stesso, usando la seguente espressione: «si pensa ad una morte che sopravvive perché esso risultava *perduto* già quando eravamo in vita».

⁴⁸ Ivi, p.48: nelle pagine seguenti Anders specifica che «nel terrore e nella decisione di dover fronteggiare tutto, prendere congedo coincide esattamente con la comprensione dell'assenza» nell'esatta misura in cui «la presa di congedo s'intreccia con il possesso: il possesso dura ancora, ma questo “ancora” annuncia già la sua fine. Nel fatto di “perdere il possesso” resta il prendere congedo». Dal momento che il mondo è *a posteriori*, se da un lato ciò significa che, non avendo ricevuto in anticipo nessuna materia *a priori*, «l'assenza di questa o quella cosa non è né inconcepibile né

condizione di possibilità è allora «la libertà di conferirgli questa o quella determinazione»: nel secondo saggio, *Pathologie de la Liberté*, Anders, preso atto della paradossale condizione esistenziale umana per cui «l'artificialità è la natura dell'uomo e la sua essenza è l'instabilità» e giunto alla conclusione che la libertà dell'uomo di fronte al mondo consista, in ultima analisi, nella possibilità di fare «astrazione dal fatto che il mondo è così com'è poiché egli stesso è un essere "astratto": non solamente parte del mondo ma anche escluso da esso»⁴⁹, si addentra nella questione relativa alla non – identificazione. Nella misura in cui l'uomo compie il massimo atto di libertà possibile ritirandosi dal mondo e rientrando in se stesso, egli arriva ad assumere consapevolmente la propria condizione di nichilista ovvero «dell'uomo che, in quanto talora libero e talora no, talora di questo mondo e talora "non di questo mondo", perde la possibilità di identificarsi con se stesso».⁵⁰ Se, da un lato, infatti l'uomo si percepisce come libero in quanto «condannato a se stesso» e «presupposto irrevocabile di se stesso», dall'altro, fa esperienza di sé come «contingente, come qualunque, come "proprio – io" che non si è scelto, come uomo che è proprio così com'è benché possa essere tutt'altro, come proveniente da un'origine a cui non corrisponde e con la quale tuttavia deve identificarsi, come qui ed ora».⁵¹ Anders definisce questo stato di cose come il paradosso «dell'appartenenza reciproca della libertà e della contingenza» a causa del quale se, da un lato, l'essere liberi richiede l'essere estranei non determinati da alcunché né legati ad alcunché, dall'altro ci condanna all'orizzonte del qualunque all'interno del quale troviamo il nostro proprio io che «pur essendo del mondo, è estraneo a se stesso»: in altre parole, «incontrato come contingente, l'io è per così dire vittima della sua libertà». Il trauma della contingenza⁵², formulabile nei termini "io sono proprio io", non è una dimostrazione dell'unità dell'io con l'uomo bensì della sua estraneità poiché se l'io può essere tutto allora significa che esso è estraneo e contingente non solo rispetto a ogni altra parte del mondo ma anche rispetto a se stesso.⁵³ Il punto di arrivo allora non è nient'altro che il sentimento della vergogna morale, reso possibile dal fatto di avere la libertà di poterci identificare con noi stessi e, al contempo, di esperirci come non liberi. È però nel momento in cui fa esperienza di sé come "non-posto-da-sé" che l'uomo, per la prima volta, «presagisce il passato», quel «passato estraneo, irrevocabile, trascendente, quello dell'origine: l'uomo presagisce il mondo da cui proviene ma al quale non appartiene più come *io*»:⁵⁴ è in questo senso che Anders rappresenta la vergogna come vergogna dell'origine, peccato originale di cui non possiamo in alcun modo liberarci. L'origine rappresenta ciò che non possiamo scegliere liberamente perché anteriore e trascendente rispetto a noi: il passato diviene così il ricordo della non-libertà. La qualità dell'uomo sta però nel suo potere di dissimulazione grazie a cui riesce a convertire la vergogna in virtù: «colui che è in una condizione di vergogna fugge, senza dubbio, ma solo verso di sé. Egli vorrebbe sotterrarsi per la vergogna, ma non rientra che in sé stesso: fiero di poter evadere (in se stesso), fino al punto da dimenticare il motivo della sua fuga (di non essere se stesso)».⁵⁵ A segnare i confini della libertà umana è, in ultima istanza, sempre il tempo: da una parte, vi è il trapassato che afferma «quello che era stato là – dunque un essere che era già là prima dell'atto dell'esperienza di sé – non ero io», dall'altra, il presente che in quanto

annientante», dall'altro egli è completamente impossibilitato ad affidarsi a un mondo che, in ogni istante, potrebbe sfuggire al suo dominio per lasciarlo nuovamente "in balia di sé stesso".

⁴⁹ Anders 1993, p.56.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ivi, pp.57 – 58.

⁵² L'esperienza paradossale della contingenza consiste, dunque, nel fatto che l'uomo, nel fare esperienza del proprio essere – libero si scopre non – libero perché "non determinato da sé stesso" e legato ad un'origine "pre-determinata" in quanto non appartenente alla sfera dell'esercizio della libertà di scelta.

⁵³ Anders cita l'*Empedocle* di Hölderlin dove la contingenza è descritta come condizione dolorosa in quanto fatta solo di "relazioni particolari" a causa di cui «ogni essere – sé rappresenta la perdita di tutti gli altri esseri di cui potrebbe assumere la forma». Per questo motivo Empedocle trova, come soluzione all' "essere – proprio – questo" dunque alla contingenza, il panteismo, ovvero un essere totale entro cui disperdere l'essere personale.

⁵⁴ Ivi, p.67.

⁵⁵ Ivi, p.68.

contingente “essere-proprio-ora” può essere oltrepassato per realizzare la dimensione del futuro, tradizionalmente considerata sfera dell’indeterminato e della libertà. Tuttavia, il problema è che quanto più l’uomo recide il suo legame col passato «tanto più si smarrisce nel campo dell’indeterminato (...), in qualcosa che non è più disponibile per lui»: non è più il suo futuro perché «l’“io sarò” si è ormai trasformato in un “ciò che sarà io non lo sarò”». D’altra parte, questo futuro anteriore, espresso con la formula “io sarò stato” statuisce la possibilità per l’uomo di «sopravvivere a se stesso nel pensiero», straordinaria promessa di libertà e astrazione da sé, per cui è «come se fosse capace di vivere la sua vita in anticipo, di trasportarsi al di là di questa».⁵⁶ Tuttavia, ancora una volta è nel compiere un atto di libertà che l’uomo scopre quanto di negativo implichi la sua esistenza poiché a causa di questo salto temporale oltre se stesso egli «vede già la sua morte – ancora futura – passata come la sua nascita» così che anche il futuro diventa già passato. La capacità di oltrepassare se stessi è quindi un’arma a doppio taglio: trionfo della libertà e insieme scacco della fine anticipata che ricaccia nella limitazione del passato. Inoltre, l’uomo è per di più animato da una certa sete di potenza che si esplica nel desiderio di possedere lo spazio in cui si trova, di «costringere il mondo a divenire *Io*» o, tutt’al più, *mio*. Ciò che per l’uomo risulta però estremamente doloroso è «che vi sia fuori di lui anche qualcosa di diverso da lui», o meglio, «una volta condannato all’essere, non può sopportare di doversi accontentare di essere unicamente un essere tra tanti altri».⁵⁷ In tal senso «nel desiderio di potenza l’uomo cerca di recuperare il vantaggio che il mondo ha su di lui» perché, in fondo, «anche i nichilisti vogliono vivere». Abbiamo così compreso che la creazione di un secondo mondo artificiale, da sovrapporre al primo mondo naturale per il quale l’uomo non sembra “tagliato”, è funzionale al ritrovamento della propria identità: tuttavia, può accadere che tale mondo ricreato riesca a raggiungere una stabilità tale da assumersi esso stesso il compito di identificare l’Io che quindi, dimentico dei propri elementi patologici, abbandona l’esigenza di auto – identificarsi. Nel momento in cui l’ambiente è stabile, il processo identificativo è costantemente assicurato perché «l’identità dell’io è funzione dell’identità del mondo a lui corrispondente»: quando l’Io assume un ruolo identificabile e determinato perde il potere di astrazione, dunque, di concepirsi come un Io vuoto. Giunti a tale *impasse* vi sono quindi due possibili figure: da una parte, l’uomo storico che, “chiamandosi per nome”, ritorna in sé e mette in scena un’identificazione forzata⁵⁸, dall’altra, il nichilista che non riesce a identificarsi con se stesso e non cerca di nascondere la propria estraneità dal mondo ma che proprio per questo si fa portatore di un’istanza filosofica molto più profonda: «il nichilista, incarnazione dell’indeterminatezza, per il suo modo di mostrare i propri errori senza la minima dissimulazione è un ritratto *ingigantito dell’uomo*».⁵⁹ Nella conclusione del testo, Anders sferra l’ultimo duro attacco all’antropologia filosofica, colpevole di aver sempre mal posto la questione della definizione dell’uomo e, in accordo con la tradizione kantiana⁶⁰, stabilisce che «ciò che si oppone alla definizione dell’uomo non è, dunque, qualcosa di irrazionale, ma il fatto dell’azione umana, quell’azione attraverso la quale l’uomo, di fatto, si definisce continuamente e determina quello che è in ogni occasione».⁶¹ Le parole con cui Anders conclude il saggio non lasciano adito a dubbi circa la sua posizione: l’antropologia filosofica nel rendere «l’autonomia una definizione di sé» e nell’istruire l’uomo «ad inseguire la sua “*Eigentlichkeit*” (ciò che egli propriamente è)» abbandona il suo oggetto privilegiato «nelle mani di coloro che hanno interesse a metterlo in riga, e gli fa perdere la sua libertà».⁶² Da questo punto in poi, prende avvio la *khere* andersiana, ovvero la svolta che lo

⁵⁶ Ivi, p.71.

⁵⁷ A tal proposito Anders ricorda il detto di Nietzsche: «se ci fosse un Dio, come sopporterei di non essere Dio».

⁵⁸ Anders descrive questa prima figura come «il barone di Münchhausen, che si tira fuori da solo, per i capelli, da una palude».

⁵⁹ Ivi, p.92.

⁶⁰ L’auto identificazione attraverso l’*Aufklärung* e attraverso la critica è per Kant un’azione: non si tratta di constatare ciò che la ragione è – e per lui ragione è equivalente all’uomo – bensì di costituirla mediante l’operazione critica.

⁶¹ Ivi, p.95.

⁶² Ivi, p.96.

spinge ad abbandonare la questione ontologica e fenomenologica a favore della filosofia politica e sociale, il cui esordio è ben riassunto dal filosofo stesso in questi termini:

Agli inizi mi ero addentrato nei campi più diversi (...). Tutte queste cose le lasciai perdere quando Hitler spuntò non solo all'orizzonte ma, malauguratamente, dentro il nostro orizzonte. Mi sembra dunque che il cambiamento che fece Socrate – Socrate, infatti, all'inizio era stato un filosofo della natura – dovevamo farlo anche noi. Diventai così un filosofo "morale" (...). Mi sembrava che scrivere testi sulla morale, che solo colleghi accademici avrebbero letto o capito fosse insensato, buffo, se non addirittura immorale. Insensato come se un fornaio facesse dei panini solo per fornai (...). Quando la situazione politica diventò troppo seria per i giochi, anche per i giochi seri, mi scossi e decisi di spazzar via tutto quello che era irrilevante per la morale e di concentrarmi sulla stesura di testi didattici (...). Se allora mi avessero chiesto che professione facevo avrei risposto: insegnante.⁶³

Bibliografia

- Pezzano 2008: Giacomo Pezzano, *Günther Anders. La catacomba molussica*, «Phronesis. Semestrale di filosofia, consulenza e pratiche filosofiche», 12, pp. 117-126.
- Latini 2008: Micaela Latini, *L'antropologia eretica di G. Anders. Contingenza dell'umano ed eclissi del senso*, «Babel», 5, pp. 97-100.
- Paternò 2016: Maria Pia Paternò, *Günther Anders e la terapia del racconto*, «Filosofia Politica», 1, pp. 93 – 108.
- Fadini 2013: Ubaldo Fadini, *Anders e l'incompleto*, «Etica & Politica», 2, pp. 199 – 209.
- AA.VV. 2014: AA.VV., *L'uomo e la (sua) fine, Saggi su Günther Anders*, Asterios, Trieste, 2014.
- Anders 2006: Günther Anders, *La natura eretica*, tr. It. di Micaela Latini, «Micromega», 1, pp. 47 – 57.
- Anders 1996: Günther Anders, *Heidegger esteta dell'inazione*, «Micromega», 2, pp. 185 – 225. Successivamente ripubblicato in: AA.VV., *Su Heidegger. Cinque voci ebraiche*, Donzelli, Roma, 1998.
- Anders 2012: Günther Anders, *La mia storia d'amore con Hannah Arendt*, Donzelli, Roma, contiene i testi: *In ricordo di Hannah* (1984), *Monadi* (1984), *L'irrelevanza dell'uomo* (1985), *Postfazione accademica* (1985).
- Anders 1991a: Günther Anders, *Opinioni di un eretico*, Theoria, Roma – Napoli, 1991.
- Anders 1991b: Günther Anders, *Uomo senza mondo. Scritti sull'arte e la letteratura*, Spazio Libri Editori, Ferrara, 1991.
- Anders 1993: Günther Anders, *Patologia della libertà*, Palomar, Bari, contiene i testi: *La natura dell'esistenza. Un'interpretazione dell'a posteriori* (1930), tr. it. a cura di Francesco Fissetti, e *Patologia della libertà. Saggio sulla non-identificazione* (1936-37), tr. it. a cura di Antonella Stricchiola.
- Anders 2007a: Günther Anders, *L'uomo è antiquato, I: Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2007.
- Anders 2007b: Günther Anders, *L'uomo è antiquato, II: Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2007.
- Portinaro 2003: Pier Paolo Portinaro, *Il principio disperazione. Tre studi su Günther Anders*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.
- De Michele 2003: Girolamo De Michele, *Vergogna prometeica e dignità umana. Il corpo disobbediente di Günther Anders*, «Discipline filosofiche», 1, pp. 293 – 302.
- Husserl 1965: Edmund Husserl, *Idee per una fenomenologia pura*, Einaudi, Torino, 1965.

⁶³Anders 1991a, p. 44 e sg.

- Meccariello 2007: Aldo Meccariello, *Dignità (in)umana nel pensiero di Günther Anders*, «Kai-nos», 2, pp. 115 – 127.
- Latini 2008: Micaela Latini, *Antropologia negativa e dialettica negativa. Su Adorno e Anders*, in *La dialettica negativa di Adorno*, ManifestoLibri, Roma, 2008.
- Latini 2011: Micaela Latini, *Uomini senza mondo. Günther Anders tra antropologia filosofica e letteratura*, «Giornale di Filosofia», pp. 1-10.

L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA IN ITALIA E IN FRANCIA: UNA LETTURA INTEGRATA DEI PERCORSI STORICI

Gianluca Gatti

Abstract

On the side of the didactic histories of Philosophie/Philosophy, the analytical effort was to try to intertwine the two national events, searching on solid documentary foundations for the presence of mutual influences, contaminations, distances. In the light of the survey carried out on the current state of the scientific literature on the subject, a similar attempt at a critical-comparative investigation of the two historical paths of the teaching of philosophy in Italy and France does not seem to find precedents. On the front of the comparative investigation of the purposes, contents, methodologies, methods and practices of the classroom, in the analytical reconstruction of the French regulatory framework, particular attention was paid to the examination of the most recent and significant innovations introduced by the Loi pour une école de la confiance (2019) both in the institutional and curricular architecture of the national system of lycées and the Baccalauréat, and in the programmatic system of Philosophy in secondary education.

Keywords

Didactic histories; The teaching of philosophy; The programmatic system of Philosophy in secondary education.

1. La Legge Casati (1859) e la tradizione francese del Lycée

Nella prospettiva di un'analisi comparata dei due modelli di didattica della filosofia nella scuola secondaria italiana e francese, il sentiero che si intende percorrere in questa sede è quello di proporre una ricostruzione storiografica "integrata" dei processi storici, sociali e istituzionali che hanno interessato il settore dell'educazione e dell'istruzione pubblica nei due paesi, con particolare riferimento all'insegnamento della filosofia nei licei. Prima di procedere nella trattazione, però, è opportuno dare conto di questa scelta epistemologica e metodologica, interrogandosi a fondo su di essa: qual è il senso di tale operazione storiografica? Perché proporre una simile ricostruzione delle due tradizioni storiche dell'insegnamento disciplinare? Quali le motivazioni scientifiche che giustificano tale accostamento e integrazione?

Il tentativo di effettuare una lettura in grado di osservare e confrontare i due percorsi storici dell'insegnamento disciplinare in Italia e in Francia, provando a tenerli "costantemente insieme", trova una duplice ragione giustificatrice. La prima è di carattere più generale ed è resa in qualche modo necessaria dall'orizzonte ermeneutico del presente studio. Un'indagine comparata dei sistemi di insegnamento della filosofia nel curriculum scolastico italo-francese non si può limitare al piano, pur opportuno e apprezzabile, di una loro mera descrizione fattuale, ma implica inevitabilmente anche una loro comparazione e interpretazione.

La seconda ragione è invece più specifica e riguarda i caratteri che i due modelli di insegnamento messi a confronto hanno assunto nel corso della loro evoluzione storica. Infatti, una ricognizione accurata delle fonti documentarie e normative italo-francesi conferma la presenza di relazioni storiche e culturali, di contaminazioni e influenze ideologiche tra i due sistemi nazionali

di istruzione pubblica, sia sul piano dei modelli organizzativi del settore scolastico di grado secondario, sia su quello dei modelli didattici dell'insegnamento disciplinare.

Partiamo dal sistema scolastico italiano. Nella letteratura di settore più accreditata è ormai acquisita l'individuazione di un passaggio storico iniziale e ineludibile per qualsiasi opera di ricostruzione del sistema dell'istruzione pubblica in Italia e dell'insegnamento della filosofia nei licei: l'approvazione della Legge n. 3725 del 13 novembre 1859 (più nota come Legge Casati), a firma del ministro della pubblica istruzione del Regno di Sardegna Gabrio Casati (1798-1873)¹. Un impianto normativo che trova i suoi addentellati storici e giuridici nella Legge Boncompagni (1848) e nel progetto Cibario (1854). Nel primo caso si dispone il riordino del sistema dei collegi-convitti nazionali nello Stato sabaudo e nel secondo si istituiscono i tre rami dell'istruzione superiore (università), secondaria (ginnasi e licei), tecnica e primaria.

Di origini nobiliari e di formazione culturale scientifica e positivista, il milanese Gabrio Casati è un personaggio politico animato da sentimenti liberali e filocattolici che gravita nell'area della cosiddetta Destra storica di matrice cavouriana. Il testo del provvedimento legislativo che porta il suo nome comprende un *corpus* di 380 articoli e disciplina in maniera organica sia il comparto dell'amministrazione pubblica di settore, sia l'intero sistema scolastico e universitario. La disposizione gerarchica con cui sono collocati i cinque Titoli con le relative norme è di per sé indicativa del valore e del peso che i diversi ordini e gradi dell'istruzione pubblica assumono nella visione storica e culturale del suo autore. Un valore e un peso destinati a segnare in profondità le fondamenta della costruzione del nostro sistema scolastico nazionale, al punto che il modello di istruzione pubblica, laica e a gestione statale, introdotto dalla Legge Casati per il Regno di Sardegna sarà esteso nel 1861 a tutti i territori del nuovo Stato unitario.

L'*incipit* del testo è costituito dal Titolo I *Dell'Amministrazione della pubblica istruzione*. A seguire i successivi quattro titoli: *Dell'istruzione superiore*, *Dell'istruzione secondaria classica*, *Dell'istruzione tecnica*, *Dell'istruzione elementare*. Come si può osservare ad un primo colpo d'occhio, vengono in rilievo alcuni elementi essenziali. In primo luogo, il profilo centralizzato dell'ordinamento scolastico disegnato da Casati, sul piano organizzativo e amministrativo. L'insegnamento pubblico è gerarchicamente subordinato al ministero della pubblica istruzione². Il

¹ Sulla portata storica e giuridica della Legge Casati (1859) come data convenzionale di avvio del processo di costruzione del sistema pubblico dell'istruzione in Italia vi è ampia convergenza nei lavori storiografici di Marino Raichich, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa 1982; Benedetto Vertecchi, *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, FrancoAngeli, Milano 2001; Ernesto Bosna, *Tu riformi...io riformo. La travagliata storia della scuola italiana dall'Unificazione all'ingresso nell'Unione Europea*, Edizioni ETS, Pisa 2005; Adolfo Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, il Mulino, Bologna 2007; Federico Condello *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Mondadori, Milano 2018. Medesima convergenza è riscontrabile anche per l'individuazione della Legge Casati come prima tappa dell'insegnamento della filosofia nei licei: Vittorio Telmon, *La filosofia nei licei italiani*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1970; Vittorio Telmon, *Insegnare filosofia e scienze umane. I. La filosofia liceale sulla via della riforma*, Esi, Napoli 1987; Enrico Berti, *L'insegnamento della filosofia nella Scuola Secondaria Superiore*, in "Rassegna di Pedagogia", 3 (1980); Enrico Berti, *L'insegnamento della filosofia nella tradizione italiana*, in "Rassegna di Pedagogia", 16, 37, (2008); Antonio Cosentino, *L'insegnamento della filosofia nei licei. Note storiche e problemi*, in "Studi di storia dell'educazione", VIII, 2, Armando, Roma 1988, pp. 17-48; Gaspare Polizzi, *Riforme e forme nell'insegnamento della filosofia*, 1988 (<http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/archivio/riforma/riforma1.htm>); (1988), Vera Scalera, *L'insegnamento della filosofia dall'Unità alla riforma Gentile*, La Nuova Italia, Firenze 1990; Mario Quaranta *L'insegnamento della filosofia da Gabrio Casati (1859) a Giovanni Gentile (1923)* in Fabio Minazzi (a cura di), *Per il futuro della scuola italiana*, in "Natura. Rivista di Scienze Naturali", 86 (1995); Armando Girotti, *Le finalità dell'insegnamento filosofico. Un quadro storico per l'Italia – Le finalità nell'insegnamento storico in Europa*, 1999 (<http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdida1/filo14.htm>); Armando Girotti, *Discorso sui metodi. Modelli di insegnamento e didattica della filosofia*, Pensa MultiMedia, Lecce 2005; Enzo Ruffaldi, *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1999; Fabio Cioffi, *La situazione della didattica della filosofia in Italia attraverso l'evoluzione dei manuali scolastici*, 2003 (<http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/>); Alberto Gaiani *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, Cleup, Padova 2014; Annalisa Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, Armando, Roma 2019.

² L'articolo 3 della Legge Casati recita espressamente: «Il Ministro della pubblica Istruzione governa l'insegnamento pubblico in tutti i rami e ne promuove l'incremento; sorveglianza il privato a tutela della morale, dell'igiene, delle istituzioni dello Stato e dell'ordine pubblico. Dipendono da lui, eccettuati gli istituti militari e di nautica, tutte le

richiamo al modello napoleonico di organizzazione dello Stato e della pubblica amministrazione è quanto mai evidente. Tale analogia strutturale rappresenterà una linea di stretta continuità nei futuri assetti nazionali dei due sistemi scolastici.

In secondo luogo, la Legge Casati scandisce i diversi cicli dell'istruzione pubblica secondo una precisa progressione triadica che procede dall'alto verso il basso³. Al vertice è posta l'istruzione superiore universitaria, riservata ai figli delle famiglie nobiliari e della media e alta borghesia, al fondo vengono associate l'istruzione tecnica, della durata complessiva di sei anni, e quella elementare di quattro anni. I due segmenti formativi sono concepiti come facenti parte dell'unico ramo dell'istruzione pubblica a carattere gratuito e popolare.

Una suddivisione di ordini e gradi scolastici che riproduce in termini culturali le effettive gerarchie di *status* economico-sociale e di diritti civili e politici, tipici della società italiana ed europea del XIX secolo⁴. Peraltro, occorre tenere presente che nella mentalità ottocentesca di un tipico esponente della classe dirigente liberale dello Stato sabaudo, quale Gabrio Casati, privilegi elitari, disuguaglianze e divisioni classiste nell'accesso all'istruzione pubblica non erano avvertiti come ostacoli discriminatori da superare, ma come dati "fisiologici" del modello storico di organizzazione statale e dei rapporti sociali.

Tra i due estremi del sistema dell'istruzione pubblica si colloca il ramo dell'istruzione secondaria, «centro nevralgico del modello scolastico liberale» e «luogo deputato alla qualificazione del ceto medio»⁵. È da notare a riguardo come nella prospettiva culturale e giuridica del legislatore del XIX secolo il livello dell'istruzione secondaria possa sussistere esclusivamente nell'unica tipologia normativa prevista, ovvero quella dell'istruzione secondaria "classica"⁶. Alla luce di questo orientamento normativo si può comprendere meglio il peso culturale e il ruolo sociale che sono stati assegnati all'indirizzo del liceo classico e agli studi umanistici nella storia del sistema scolastico italiano.

Per una lunga e consolidata tradizione storica che può trovare in Gabrio Casati una data convenzionale di inizio e in Giovanni Gentile il suo apice, il liceo classico ha rappresentato non solo il corso di studi destinato all'educazione e alla formazione culturale delle cosiddette classi

scuole e gli istituti pubblici d'istruzione e d'educazione, e rispettivi stabilimenti, e tutte le podestà incaricate della direzione ed ispezione dei medesimi, nell'ordine stabilito dalla presente legge». Il testo della Legge n. 3725 del 13 novembre 1859 è consultabile in formato pdf al seguente link (http://www.sintesialettica.it/pedagogia/documenti/legge_casati.pdf).

³ Legge n. 3725/1859, art. 1: «La pubblica Istruzione si divide in tre rami, al primo dei quali appartiene l'istruzione superiore; al secondo l'istruzione secondaria classica; al terzo la tecnica e la primaria». Nell'Allegato n. 11 è riportata una sintesi grafica dell'ordinamento scolastico previsto dalla Legge Casati.

⁴ Adolfo Scotto di Luzio, cit., pp. 39-40: «La scuola gestisce la trasmissione di contenuti culturali e modella se stessa su un principio di organizzazione delle relazioni sociali. La duplicità delle filiere educative rimanda ad una dicotomia che attraversa la costituzione giuridica della società italiana del secondo Ottocento. [...] Due scuole per due cittadini insomma. Entrambi qualificati a partire dal rapporto privilegiato che instaurano con il servizio per lo Stato eppure distinti in termini di *status*, di diritti, di rappresentanza sociale e politica. Ora non si comprende il modello scolastico italiano se non si tiene conto dell'istituzione di questo duplice registro della cittadinanza che trascende i limiti della storia della scuola e chiama direttamente in causa la fondazione teorica dello Stato liberale e i modi della sua edificazione in Italia nella seconda metà dell'Ottocento. Una duplicità che resta intatta per tutto il sessantennio liberale e presiede alla riorganizzazione gentiliana degli studi. Sarà il fascismo, negli anni Trenta, ad avviarne lo smantellamento, sotto la spinta della politicizzazione della società italiana e della dilatazione dei suoi ranghi burocratici e amministrativi».

⁵ Ivi, pp. 46-48.

⁶ Una guida magistrale per orientarsi nella *vexata quaestio* sorta intorno alla possibile definizione del termine "classico" rimane sempre l'*incipit* del saggio *Geschichte der Philologie* (1921) del filologo Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff: «La filologia che tuttora si definisce classica è determinata dal suo oggetto: la civiltà greco-romana nella sua essenza e in tutte le espressioni della sua vita».

dirigenti, ma anche una sorta di modello curricolare “ideale e perfetto”, a partire dal quale calibrare e conformare i piani di studio di tutti gli altri indirizzi scolastici⁷.

La struttura della filiera dell’istruzione secondaria classica è strettamente connessa alle ripartizioni demografiche e amministrative del territorio di insediamento di ogni singolo istituto e prevede due gradi: il Ginnasio di cinque anni e il Liceo di tre anni. Le scuole denominate “Ginnasio” sono istituite in tutti i centri urbani capoluoghi di provincia o di circondario e la loro gestione finanziaria è in via generale a carico delle amministrazioni comunali territorialmente competenti. Gli istituti scolastici con il titolo di “Liceo”, invece, sono presenti nella misura di almeno uno per ogni provincia e tutte le spese necessarie al loro funzionamento sono a carico dell’autorità statale⁸.

Se osserviamo i piani di studio previsti dalla Legge n. 3725/1859 per i due segmenti dell’istruzione secondaria classica possiamo cogliere con maggiore pregnanza i modelli organizzativi e istituzionali ai quali Gabrio Casati si è ispirato nella progettazione di questo ramo dell’istruzione pubblica e in particolare nella previsione dell’insegnamento della filosofia all’interno del percorso liceale. L’articolo 190 individua per il quinquennio ginnasiale i seguenti insegnamenti: Lingua italiana (e francese nelle provincie dove è in uso tale lingua); Lingua latina; Lingua greca; Istruzioni letterarie; Aritmetica; Geografia; Storia; Nozioni di antichità latine e greche. Come si può rilevare, l’asse linguistico e letterario è assolutamente centrale e il ruolo di baricentro dell’intero impianto curricolare è affidato all’insegnamento del latino.

Da questo punto di vista, il piano di studi del primo grado dell’istruzione secondaria classica fa propria la scansione temporale e didattica dei processi di insegnamento/apprendimento stabilita dalla *Ratio studiorum* (1599) dei Collegi gesuitici del XVI e del XVII secolo: prima si procede all’acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze linguistiche, in seguito si impartiscono quelle letterarie. Per altro verso, il Ginnasio di Casati si pone in una linea storica di continuità con il modello tedesco del Ginnasio umanistico (*Gymnasium*). Una forma consapevole di *contaminatio* da parte del ministro del Regno di Sardegna che passa non soltanto attraverso la scelta della medesima titolazione ufficiale, ma anche e soprattutto attraverso la ripresa di un modello educativo e scolastico posto sotto la rigida sorveglianza dello Stato prussiano e che prevede una netta separazione tra i due canali dell’istruzione tecnica (*Realschule*) e dell’istruzione umanistica (*Gymnasium*).

Gli insegnamenti disciplinari del secondo grado liceale sono disciplinati dall’articolo 191, secondo la seguente successione: Filosofia; Elementi di Matematica; Fisica ed elementi di Chimica; Letteratura italiana (e 1a francese nelle Provincie dov’è in uso tale lingua); Letteratura latina; Letteratura greca; Storia; Storia naturale. Anche per i costituendi licei dello Stato sabaudo, Gabrio Casati ha presente dei precisi antecedenti storici e giuridici. In primo luogo, il modello originario, ovvero quello transalpino del *Lycée*, sorto tra i secoli XVII e XVIII. Con tale denominazione si indicavano in Francia le istituzioni culturali e accademiche, note anche come “scuole assortite” tra le quali figura il *Lycée* di Parigi⁹. Nella fase storica (1799-1815), segnata dai processi riformatori introdotti da Napoleone Bonaparte nel settore dell’educazione e dell’istruzione

⁷ Nel disciplinare le finalità dell’istruzione secondaria classica l’articolo 188 della Legge n. 3725/1859 afferma che «l’istruzione secondaria ha per fine di ammaestrare i giovani in quegli studi mediante i quali si acquista una cultura letteraria e filosofica che apre l’adito agli studi speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università dello Stato». È opportuno rilevare dalla lettura del dispositivo la presenza di due profili che segnano la configurazione storica del liceo classico nel sistema scolastico italiano: il sapere letterario e filosofico come asse portante del suo piano di studi; la funzione di percorso formativo vincolante per l’accesso agli studi universitari superiori.

⁸ Cfr. Legge n. 3725/1859, artt. 194-196; 199-201.

⁹ Cfr. Federico Condello, cit., p. 23.

pubblica, la titolazione “*Lycée*” viene ufficialmente adottata nella nomenclatura delle istituzioni scolastiche europee¹⁰.

Il precedente storico più significativo dell’impianto culturale e organizzativo del liceo è rintracciabile negli eventi della Rivoluzione francese. Il *Rapport sur l’organisation générale de l’Instruction publique* presentato all’Assemblea Legislativa il 20 e 21 aprile del 1792 dal filosofo girondino Nicolas de Condorcet può essere considerato non solo uno snodo fondamentale per la configurazione storica della istituzione scolastica liceale, ma anche «il punto culminante e conclusivo» della cosiddetta *Querelle des Anciens et des Modernes*. Una contesa ideologica e politica sorta negli ambienti accademici francesi alla fine del XVII secolo, proseguita nel secolo dei Lumi e riacutizzatasi negli anni ruggenti della Rivoluzione, segnata dall’egemonia giacobina¹¹.

2. Il metodo sistematico e la cultura positivista italiana

Proviamo ad osservare più da vicino il modello di insegnamento della filosofia che si consolida nella scuola secondaria italiana durante la seconda metà del XIX secolo. Con il Regio Decreto n. 4414 del 17 novembre 1860 il ministro sabauda Terenzio Mamiani, successore di Casati, pubblica i contenuti disciplinari dei programmi d’esame dell’istruzione secondaria classica. In questa filiera, infatti, il passaggio al successivo anno scolastico è scandito dal superamento di prove d’esame scritte e orali in ogni materia curricolare. Il programma di filosofia prevede una tripartizione dell’insegnamento disciplinare nei campi della logica, della metafisica e dell’etica. Siamo di fronte ad un impianto epistemologico e didattico di tipo “sistematico”. Il paradigma teorico di questo modello ottocentesco è costituito dalla classificazione aristotelica delle scienze, una modalità di articolazione dei saperi destinata a diventare un vero e proprio “canone” nella tradizione filosofica e ad esercitare una duratura influenza nella storia delle istituzioni culturali: dalle *scholae* e dalle *universitates* medievali fino ai collegi della Compagnia di Gesù nel *Siglo de Oro*.

Nei programmi d’esame del 1860 si invitano i docenti ad istruire i giovani discenti «in maniera chiara e semplice e con quella filosofia che piglia nome dal senso comune e che denominar

¹⁰ Nel periodo napoleonico (1799-1815) vengono consolidate le basi del sistema moderno dell’istruzione pubblica francese ed europeo, poste dall’Illuminismo e dalla Rivoluzione francese. Si assiste alla piena affermazione del monopolio statale nel settore dell’educazione, a discapito della tradizione clericale. Tale processo di centralizzazione amministrativa delle politiche dell’istruzione condurrà nel 1828 alla creazione del *Ministère de l’instruction public*, successivamente denominato negli anni della Terza Repubblica *Ministère de l’Éducation nationale* (1932). All’azione riformatrice di Napoleone si devono anche una serie di interventi rilevanti per la definizione dei tratti peculiari del sistema scolastico francese: l’istituzione con la Legge 11 Fiorile dell’anno X (1° maggio 1802) dei *Lycées* come scuole dell’istruzione secondaria; la previsione con il Decreto Imperiale del 17 marzo 1808 dell’esame di Stato (*Baccalauréat*) e il rilascio del relativo diploma statale al termine del ciclo dell’istruzione scolastica secondaria; la riorganizzazione delle *Grandes écoles* secondo il codice militare definito per il modello dell’*École Polytechnique*; la creazione della figura dell’*Inspecteur général*, alto funzionario statale alle dirette dipendenze del ministro con funzioni ispettive e compiti di vigilanza nei confronti delle amministrazioni periferiche. I primi *lycées* di epoca napoleonica prevedevano un piano di studi articolato su tre insegnamenti letterari (lingua francese, lingua latina e greco antico) e tre insegnamenti scientifici (logica, matematica e fisica). Il programma scolastico stabilito dal Decreto del 17 marzo 1808 comprendeva «le lingue antiche, la storia, la retorica, la logica, elementi di matematica e fisica». La struttura organizzativa dei *lycées* rifletteva i modelli dell’inquadramento militare e la gestione era a carico dello Stato. Le principali figure direttive erano costituite dal provveditore (*proviseur*), responsabile dell’amministrazione, dal *censeur* con compiti di sorveglianza e disciplina degli studenti e dall’economista. Le lezioni erano impartite da professori incaricati provenienti dal mondo accademico.

¹¹ Cfr. Luciano Canfora, *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei Greci e dei Romani giova all’intelligenza dei moderni*, BUR, Milano 2002, pp. 17-20. Al decennio rivoluzionario (1789-99) della storia francese sono da ascrivere l’affermazione dei principi moderni di laicità, uguaglianza, libertà, gratuità dell’istruzione pubblica, la gestione statale centralizzata del sistema educativo, la sua suddivisione nei tre gradi dell’istruzione scolastica primaria, secondaria e superiore (universitaria), la creazione della tradizione francese delle *Grandes écoles* per l’alta formazione: l’*École Polytechnique* e l’*École normale supérieure*.

si potrebbe naturale e socratica»¹². L'insegnamento disciplinare è riservato agli ultimi due anni del percorso liceale e, come abbiamo già rilevato, è proposto nella forma tripartita di logica, metafisica ed etica. Alle spalle di tale inquadramento sistematico dell'insegnamento della filosofia, concepito come perno dell'istruzione liceale sabauda e italiana, non si trovano soltanto gli autori classici della storia della metafisica occidentale (da Aristotele a Wolff), ma anche le linee guida del modello francese di insegnamento della filosofia nel *Lycée*, rifondato nel 1830 da Victor Cousin¹³. Per i ceti dirigenti liberali del Regno di Sardegna e del successivo Stato unitario la visione cousiniana della *philosophie* come la "*reine des sciences*", in grado di legittimare sul piano ideologico le istituzioni politiche dello Stato liberale e l'unità morale e civile della nazione, costituisce un punto di riferimento significativo.

Il passo storico successivo è rappresentato dalle *Istruzioni per l'insegnamento della filosofia nei licei* del 1867 predisposte dal ministro della pubblica istruzione del Regno d'Italia Michele Coppino. Di origini familiari modeste, Coppino è docente di Letteratura italiana all'Università di Torino ed esponente politico della Sinistra storica di Urbano Rattazzi. La sua prospettiva ideologica prende le forme di un liberalismo sociale e laico, adesivo agli ambienti massonici. Pur avendo un profilo biografico differente rispetto a quello di Gabrio Casati, Coppino condivide con il ministro sabauda la concezione dicotomica dell'istruzione classica-superiore e tecnica-popolare, vero e proprio asse portante della visione ottocentesca dell'istruzione pubblica.

Nell'ambito specifico dell'insegnamento della filosofia, le *Istruzioni* del 1867 disegnano uno scenario dualistico, a seconda che esso si svolga a livello scolastico o universitario. Nei licei la disciplina deve essere proposta ai giovani allievi entro i confini di una "filosofia elementare", ovvero di una propedeutica filosofica che si limiti a studiare «i fatti più cospicui e più accertati dell'uomo interiore; le facoltà principali che generano quei fatti; e le principali leggi che le governano»¹⁴. Evidente in questo passaggio l'influenza della filosofia positivista. Le università, invece, sono la sede deputata all'insegnamento della "filosofia superiore" distinta per il grado di complessità e di approfondimento della sua speculazione.

Tra le principali finalità culturali ed educativo-didattiche dell'insegnamento disciplinare, le *Istruzioni* del 1867 pongono la formazione negli studenti di un «abito di ragionamenti severi», basato sui fatti osservati e su procedimenti logici rigorosi che ricercano il vero muovendo dal noto all'ignoto. Anche in questo caso traspare la matrice positivista che ispira il legislatore scolastico ottocentesco. Nel panorama filosofico italiano della seconda metà del XIX secolo, le istanze scientifiche del positivismo devono però fare i conti con una pluralità di tendenze concorrenti: la filosofia sensistica del XVIII secolo, la ripresa del pensiero hegeliano, gli indirizzi tomisti e spiritualistici risalenti a Rosmini e Gioberti, la cultura risorgimentale del liberalismo moderato. Il compromesso culturale ed educativo che ne consegue finisce per attenuare l'incidenza della matrice positivista nel sistema scolastico italiano¹⁵.

In linea con la coeva visione elitaria dell'istruzione secondaria classica, le *Istruzioni* Coppino del 1867 riservano lo studio liceale della filosofia soltanto a coloro che intendono proseguire gli

¹² Cfr. Vittorio Telmon, cit., p. 11.

¹³ Cfr. Vera Scalera, cit., p. 22. Il *Programme de philosophie* del 28 settembre 1832 fu redatto dal governo Guizot e prevedeva un modello sistematico di insegnamento della disciplina, organizzato attorno ai tradizionali campi di indagine delle scienze filosofiche. Le diverse parti del sistema erano proposte agli aspiranti al grado di baccelliere in lettere secondo un ordine razionale e progressivo, dalla soggettività al mondo umano e al divino: psicologia, logica, morale, teodicea, storia della filosofia. All'interno di ogni sezione vengono specificate le questioni filosofiche più rilevanti. Il documento è consultabile in formato pdf al seguente link (http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/programme_1832.pdf).

¹⁴ Ivi, p. 25. Una riflessione attenta sulle *Istruzioni* Coppino del 1867 è presente anche in Antonio Cosentino, cit., pp. 34-37 e Alberto Gaiani, cit., pp. 24-25.

¹⁵ Sul ruolo del positivismo scientifico nel panorama culturale italiano della seconda metà dell'Ottocento e nella costruzione del sistema scolastico nazionale si rimanda alle ricostruzioni di Vittorio Telmon, cit., pp. 30-51; Antonio Cosentino, cit., pp. 18-19 e Alberto Gaiani, cit., pp. 28-30.

studi universitari. Esso deve condurre i discenti a «sapere le più manifeste ragioni di ciò che sappiamo dal senso comune, apprendere quanto giovi ad ogni esercizio di scienza e di lettere o d'arti non manuali». I professori dei licei sono invitati ad articolare i contenuti disciplinari lungo tre assi concettuali: l'*animalità* che studia le sensazioni, le percezioni corporee, i fantasmi, gli stati di veglia e di sonno; la *razionalità*, ovvero le idee, i giudizi, i ragionamenti, le unioni di immagini e concetti dalle quali sorgono le conoscenze di noi stessi del mondo e di Dio, l'armonia tra bellezza e verità; la *moralità*, ossia i fatti attivi dello spirito, la volontà e i suoi stati, la sua connessione con il bene, la legge morale eterna, il diritto e il dovere¹⁶. Il monte ore settimanale dell'insegnamento disciplinare viene aumentato dalle tradizionali 8 ore a 9 negli ultimi due anni del percorso liceale.

Dalle finalità, dall'oggetto e dai confini della filosofia elementare si traggono le indicazioni metodologiche e didattiche per un corretto ed efficace insegnamento della disciplina. Pertanto, alle lezioni teoriche frontali si affiancano gli esercizi pratici, finalizzati a «formare l'abito degli alunni nel dritto ragionare». A riguardo le *Istruzioni* di Coppino prevedono tre tipologie di esercizi scandite per ordine di priorità:

a) L'analisi di un passo tratto da un filosofo greco (letto se possibile in lingua greca o nella traduzione latina) o da un filosofo latino, in modo che lo studio della filosofia consolidi negli studenti le conoscenze linguistiche e letterarie del mondo antico.

b) La posizione di un quesito logico da affrontare in forma orale e scritta, affinché lo studente impari a «distinguere la forma genuina del ragionamento dalla sofistica, e sollevarsi alla definizione dei più importanti concetti».

c) La presentazione di alcune tesi filosofiche che provano ad offrire una soluzione alle questioni teoriche affrontate nel corso delle lezioni.¹⁷

Occorre infine segnalare che a seguito della definizione della nuova cornice normativa dei programmi di insegnamento della filosofia nei licei, sancita dalle *Istruzioni* del 1867, compaiono le prime produzioni editoriali della manualistica scolastica di settore che ricalcano la tripartizione sistematica in logica, metafisica ed etica.

Rappresentata in Italia da figure di rilievo quali Aristide Gabelli, Roberto Ardigò, Pasquale Villari, il peso del positivismo nella ridefinizione dei canoni culturali e didattici dell'insegnamento disciplinare nei licei si percepisce in maniera più netta nei successivi interventi legislativi di modifica al testo delle *Istruzioni* del 1867. Con il Regio Decreto n. 323 del 16 gennaio 1881 il ministro Guido Baccelli delimita i contenuti dei programmi di filosofia allo studio della logica e dell'etica aristoteliche. Successivamente nel 1884 sarà nuovamente il ministro Michele Coppino a riformulare l'impianto teorico e didattico della materia, ancorando lo statuto epistemologico della filosofia elementare agli studi scientifici e classici. Nel primo anno liceale è prevista la trattazione della logica formale deduttiva, nel secondo la conoscenza della logica induttiva e dell'etica, nel terzo si introduce per la prima volta lo svolgimento di un «disegno storico della filosofia antica, medievale e moderna».¹⁸

Il tentativo di introdurre un approccio di tipo storico all'insegnamento della filosofia non ha vita lunga. Negli anni del governo di Francesco Crispi (1888-1891), il ministro della pubblica istruzione Paolo Boselli revoca nel 1888 la modifica introdotta da Coppino per il terzo anno e ristabilisce la centralità del metodo sistematico con la suddivisione dell'insegnamento disciplinare in psicologia, logica e morale, ripartite annualmente nel corso del triennio liceale. Il monte ore si assesta sulle due ore settimanali per ciascun anno di insegnamento. Nella ridefinizione del

¹⁶ Vera Scalera, cit., p. 25.

¹⁷ Ivi, p. 26-27.

¹⁸ Vittorio Telmon, cit., p.40. I contenuti disciplinari dei nuovi programmi di filosofia elaborati da Michele Coppino con Regio Decreto n. 2737 del 23 ottobre 1884 sono oggetto di analisi anche in Vera Scalera, cit., p. 35 e Alberto Gaiani, cit., p. 27.

canone sistematico desta particolare interesse la sostituzione della metafisica con la psicologia, a conferma dell'influenza esercitata dalla cultura filosofica positivista.

In questo stesso torno di anni si colloca uno dei passaggi storici più significativi per la storia del sistema scolastico francese. Agli eventi fondativi della Rivoluzione e dell'epopea napoleonica si affianca la fase del consolidamento e dell'affermazione dei caratteri fondamentali dell'istruzione pubblica in Francia. Siamo nel secondo decennio della Terza Repubblica (1870-1940), precisamente tra il 1881 e il 1882, quando il ministro della pubblica istruzione Jules Ferry proclama solennemente i principi di obbligatorietà, libertà (*liberté*), uguaglianza (*égalité*), gratuità e laicità (*laïcité*) che devono informare le istituzioni culturali e formative della nazione.

Accanto ai tratti fondamentali dell'istruzione pubblica europea, prende corpo nel celebre *Discours sur l'égalité d'éducation*, tenuto da Ferry il 10 aprile 1870 nella *Salle Molière*, il nesso sinallagmatico tra l'istruzione pubblica e i diritti e i doveri della cittadinanza repubblicana. Un legame inscindibile destinato a segnare in radice la storia della cultura francese e l'immaginario collettivo dei suoi cittadini, al punto che la formazione di «*citoyens éclairés et hommes libres*» risulta essere la finalità educativa e didattica al centro del sistema nazionale dell'istruzione pubblica.

Nella parabola ottocentesca dell'insegnamento della filosofia nei licei italiani può essere fissata la data limite del 1892. Gli interventi normativi dei ministri del Regno d'Italia Pasquale Villari e Ferdinando Marini tracciano il perimetro dei programmi disciplinari con una maggiore accentuazione del carattere "elementare" della filosofia nel curriculum triennale: elementi di psicologia al primo anno, elementi di logica al secondo ed elementi di etica al terzo. Gli assetti teorici ed empirici dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana rimarranno sostanzialmente immutati sino alla svolta gentiliana del 1923.

3. La svolta: la riforma Gentile (1923) e le Instructions (1925) di De Monzie

Lo Stato insegna perché è, e in quanto è spirito; e non può insegnare altri che lo spirito; quello spirito che è assoluta universalità, negazione di ogni arbitrio e volere naturale (individuale). L'ordinamento scolastico, che lo Stato deve sanzionare, è quello che a una riflessione sistematica risulterà necessario. E poiché ogni educazione umana consiste nella formazione dell'uomo, ossia dello spirito, la filosofia diviserà gli ordini e i programmi delle scuole, guardando ai gradi e alle attività dello spirito¹⁹.

Agli albori del Novecento, il filosofo Giovanni Gentile ha già delineato quel binomio teoretico, di matrice hegeliana, tra la concezione organistica dello Stato e la visione della filosofia come suprema espressione dell'attività e della libertà dello spirito, che rappresenta uno dei pilastri del suo sistema di pensiero. È da questo vincolo indissolubile tra Stato etico e filosofia dello spirito che scaturisce il carattere necessariamente "pubblico" dell'istruzione e dell'ordinamento scolastico. Come osserva acutamente De Natale, nella prospettiva attualistica e idealistica di Gentile lo Stato, entità libera e laica in quanto autorità autolegittimantesi e indipendente da ogni altro potere costituito, "deve" insegnare, e la scuola statale "deve" in sommo grado insegnare la filosofia, perché la sussistenza stessa dello Stato «è legata al potenziamento, alla "conservazione" e alla "fecondazione" della dottrina che lo regge e che lo anima, che è la Filosofia»²⁰.

¹⁹ Giovanni Gentile *L'unità della scuola media e la libertà degli studi* (1902), in *La nuova scuola media, Opere complete di Giovanni Gentile*, volume XL, Le lettere, Firenze 1988, p. 17. L'articolo *L'unità della scuola media e la libertà degli studi* fu scritto nel 1902 per la "Rivista filosofica" (marzo-aprile) e riedito nel 1908 all'interno del volume *Scuola e filosofia*.

²⁰ Ferruccio De Natale *L'insegnamento della filosofia nella "scuola filosofica" di Giovanni Gentile*, in "Quaderni dell'Orazio Flacco", IV, Levante editori, Bari 2014, p. 11.

Il nesso Stato-Filosofia-Scuola costituisce non soltanto uno dei cardini della teoresi filosofica e pedagogica gentiliana, ma anche il perno concettuale attorno al quale ruota il successivo disegno riformatore del 1923. Un *corpus* normativo formato da ben sei Decreti Regi, emanati tra il 1922 e il 1923²¹. Nelle intenzioni del ministro della pubblica istruzione nel primo governo Mussolini i provvedimenti avrebbero dovuto rifondare integralmente e radicalmente il comparto, investendo sia la filiera educativa nella sua interezza (dalle scuole statali, private e paritarie, all'università), sia la struttura organizzativa dell'amministrazione scolastica a livello centrale e periferico. Nella visione gentiliana ogni autentico processo riformatore del settore dell'istruzione trova il suo fondamento e il suo senso ultimo nel carattere "statale" di tale ordinamento: la scuola va riformata perché è scuola di Stato e in quanto tale non può non assumere la vocazione di "scuola filosofica"²².

Nel 1900, due anni prima della pubblicazione dell'articolo sopracitato, Gentile dà alle stampe il volume *Insegnamento della filosofia ne' Licei*, ripubblicato con lievi modifiche nella forma di uno scritto autonomo dal titolo *Difesa della filosofia* proprio nel fatidico anno 1923²³. In questo testo si possono ritrovare i fondamenti teorici ed empirici che animeranno il nuovo modello gentiliano di insegnamento della filosofia all'interno del progetto riformatore dell'ordinamento scolastico. Un intervento normativo passato alla storia con l'epiteto mussoliniano della "più fascista delle riforme fasciste", una definizione altisonante nella forma, ma meno veritiera nella sostanza²⁴.

²¹ Il progetto complessivo di riforma dell'istruzione pubblica del 1923 comprendeva i seguenti provvedimenti: Regio Decreto legislativo n. 1679 del 31 dicembre 1922 (Delega); Regio Decreto n. 1054 del 6 maggio 1923 (Ordinamento dell'istruzione media di primo e secondo grado); Regio Decreto n. 1753 del 16 luglio 1923 (Amministrazione scolastica); Regio Decreto n. 2102 del 30 settembre 1923 (Ordinamento dell'istruzione superiore); Regio Decreto n. 2185 del 1° ottobre 1923 (Ordinamento dell'istruzione elementare); Regio Decreto n. 3120 del 31 dicembre 1923 (Obbligo scolastico). A riguardo è interessante segnalare che nel dicembre del 2009 il *Ministère de l'éducation nationale* e l'*Inspection générale* francesi hanno commissionato al *groupe de philosophie* guidato da Jean-Louis Poirier uno studio sull'insegnamento della filosofia in Italia. A proposito del ruolo chiave svolto dal pensiero e dall'attività politica di Giovanni Gentile, anche il *Rapport*, intitolato *L'enseignement de la philosophie en Italie*, conferma la matrice filosofica "forte" che sorregge il modello italiano di insegnamento disciplinare e ne individua con chiarezza le fonti nello storicismo di Benedetto Croce e nella riforma scolastica di Giovanni Gentile. Cfr. Jean-Louis Poirier, *Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale. L'enseignement de la philosophie en Italie*, 2009 (<http://acireph.org/Files/Other/Rapports/2009%20Poirier%20Ensgt%20Philo%20Italie.pdf>), pp. 13-14; 18-21.

²² Ivi, p. 10.

²³ La pubblicazione del volume *L'insegnamento della filosofia ne' Licei* (1900) fu caldeggiata da Donato Jaja, docente di filosofia teoretica all'Università di Pisa, con l'intento di consentire al suo promettente allievo il necessario titolo accademico per conseguire la libera docenza in Pedagogia presso la medesima sede universitaria. L'opera rispondeva anche ad una contingente finalità polemica. L'obiettivo della critica gentiliana era la proposta di sperimentazione formulata nel 1899 da Giuseppe Chiarini, all'epoca direttore generale dell'istruzione media presso il ministero della pubblica istruzione, presieduto da Guido Baccelli. In sostanza si decideva di confinare l'insegnamento della filosofia (ridotta ai soli elementi di logica e di etica) all'ultimo anno del percorso liceale con un monte settimanale di quattro ore. L'insegnamento veniva peraltro affidato ai docenti di materie letterarie con la conseguente soppressione delle cattedre tenute dai docenti di filosofia. Per una ricostruzione storica più puntuale della polemica Gentile-Chiarini si veda Gaiani, cit., pp. 38-43.

²⁴ Il carattere problematico della pur convinta adesione di Gentile al fascismo è stato oggetto di ampio dibattito in letteratura. Nello specifico, occorre sottolineare che sulla riforma del '23 esercitano un'influenza decisiva le matrici storiche, politiche e sociali dell'ordinamento scolastico liberale del XIX secolo, rilette da Gentile in chiave di costruzione della cultura nazionale, nonché il precedente progetto ministeriale di riordino del sistema dell'istruzione elaborato da Benedetto Croce nel 1920. Infatti, il *corpus* normativo dei Decreti Regi del 1922-23 si farà carico di dare corso ai due disegni di legge presentati da Croce nel 1920 e rimasti inattuati, riprendendone alcune questioni centrali: l'introduzione dell'esame di Stato e il decadimento degli studi liceali, dovuto al loro sovraffollamento e al degrado del livello culturale degli insegnamenti, ridotti a puro nozionismo manualistico. Gli elementi di continuità e di discontinuità tra la riforma Gentile e la scuola italiana del XIX secolo sono messi in luce con particolare acume da Scotto di Luzio, cit., pp. 131-132: «La salda collocazione della scuola gentiliana sul terreno della cultura nazionale, su di un piano cioè di forte centralizzazione linguistica, legge in maniera rinnovata le fratture sociali dell'Italia postrisorgimentale e disloca le funzioni dell'istruzione più di quanto non abbia potuto fare l'Ottocento liberale, lungo la linea di passaggio dallo spazio delle fedeltà locali alla città. [...] All'inizio del Novecento, tuttavia, Italia rurale e

In linea con la fonte ispiratrice dell'idealismo tedesco, la filosofia è concepita da Gentile essenzialmente come riflessione e consapevolezza di sé, il prodotto di un'attività cosciente, conaturata allo spirito umano, che eternamente riflette su sé stesso e sul mondo, una dinamica incessante del pensiero che «non è ripiegamento di un'attività vuota e puramente soggettiva, ma ripiegamento dell'attività su se stessa, qual è, piena di rappresentazioni; è ripiegamento dell'attività, già oggettiva, su se stessa e su gli oggetti, che la costituiscono oggettiva»²⁵. In questo spazio della riflessione dello spirito su di sé e sulla realtà, «in quanto realtà dello spirito, realtà conosciuta dallo spirito» si gioca nella teoresi gentiliana non solo il rapporto tra la filosofia e le scienze, tra la coscienza e le rappresentazioni, ma la funzione stessa della filosofia, concepita come *praxis* umana in grado di assorbire già al suo interno il “problema educativo” e di unificare soggetto e oggetto, conoscenza e azione, sapere e vita²⁶.

Alla luce di questo quadro teorico di riferimento si comprende meglio il valore di asse portante dell'intero curriculum scolastico e universitario che Gentile attribuisce all'insegnamento della filosofia e più in generale alla cultura umanistica. Soltanto mediante lo studio della filosofia e delle discipline storico-letterarie l'allievo può acquisire la «più profonda coscienza della propria personalità». L'indirizzo scolastico deputato per eccellenza alla formazione e all'istruzione di un simile “uomo morale” è il liceo classico²⁷.

In questo assunto si scorge una linea di continuità tra la legislazione di Gabrio Casati e quella di Giovanni Gentile. In entrambi i casi non esiste possibilità di scelta: l'istruzione o è classica o non è veramente tale. Come parallelamente accade per la filiera dei *Lycée* in Francia, il liceo classico diventa nel sistema scolastico italiano l'archetipo sul quale modellare i profili organizzativi e curricolari di tutti gli altri percorsi dell'istruzione secondaria. Non solo. Nell'impianto gentiliano degli studi classici rimane pienamente valido anche un altro pilastro teorico del modello

nazione si dispongono su di un asse di comunicazione lungo il quale nei decenni precedenti si sono mossi con intensità crescente uomini, merci, idee. La riforma Gentile intercetta questo flusso (che di lì a pochi decenni cambierà radicalmente il volto del paese) con l'ambizione esplicita di esercitare una funzione regolativa, di filtro. A partire dall'opposizione costitutiva dell'Italia risorgimentale tra centro e periferia, essa opera sulla base di un meccanismo altamente selettivo di trasferimento degli elementi più attivi di ciascuna generazione dallo spazio periferico del villaggio alla città. [...] Fedele all'impianto della scuola di Gabrio Casati, Gentile ne approfondisce e ne specifica le funzioni. Coerente con questo quadro, ad esempio, nell'ambito dell'istruzione postelementare, la separazione tra istruzione tecnica e professionale, che la riforma rende più netta. Trasferendo al sistema locale di scuole dipendenti dal ministero dell'Economia tutto il ramo industriale del vecchio istituto tecnico, e, per quanto riguarda gli istituti di competenza della Pubblica Istruzione, la distinzione tra avviamento professionale, scuola complementare e nuovo istituto tecnico. [...] Il discorso vale a maggior ragione per la scuola elementare di Giuseppe Lombardo Radice. Qui va innanzitutto notato come la riforma non abbandoni le direttrici fondamentali della politica scolastica dell'età giolittiana. Al contrario di quest'ultima stagione del progetto liberale di costruzione della nazione, Gentile e il suo illustre collaboratore ribadiscono tutta l'importanza allora riconosciuta alla scuola elementare, come a uno dei luoghi decisivi dell'incontro storico tra lo Stato unitario e la massa subalterna dei produttori agricoli».

²⁵ Armando Girotti (a cura di), *Giovanni Gentile. La filosofia nella scuola secondaria (1900)*, Diogene Multimedia Bologna, 2018, p. 27.

²⁶ La centralità del problema educativo nella cornice speculativa del sistema filosofico gentiliano è attestata anche dall'evoluzione cronologica della sua produzione bibliografica. I due volumi del *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica* sono rispettivamente pubblicati nel 1913 (*Pedagogia generale*) e nel 1914 (*Didattica*) in stretta concomitanza con la gestazione nel 1916 di due opere, quali la *Teoria generale dello spirito come atto puro* e i *Fondamenti della filosofia del diritto*, di capitale rilevanza non solo nel corpus degli scritti gentiliani, ma nel panorama del Novecento filosofico. Il concetto di pedagogia scientifica, la sua risoluzione nella filosofia, il problema educativo tra pedagogia, filosofia e politica sono le tematiche al centro del saggio di Katia Colombo (2004) sulla “pedagogia filosofica” di Gentile.

²⁷ Nelle *Avvertenze generali* del 1923 per i programmi dell'esame di Stato viene tratteggiato in termini sintetici ed efficaci l'impianto culturale e pedagogico della filiera ginnasiale e liceale. Cfr. Vera Scalerà, *L'insegnamento della filosofia dalla riforma Gentile agli anni '80*, La Nuova Italia, Firenze 1990, p. 185: «Fin dall'inizio il liceo-ginnasio dev'essere un istituto di cultura umanistico-storica: [...] prepara da lontano, preparando l'uomo: l'uomo morale, che è a suo posto nella Storia e perciò sa il travaglio faticoso dell'umanità dalla spelunca in cui visse selvaggio a quella civiltà che non consiste nei perfezionamenti tecnici così appariscenti nella nostra vita moderna, fino al punto da apparire fini e non mezzi, ma consiste nella più profonda comunione di animi, nel più profondo senso della libertà e del dovere umano, nella più profonda coscienza della propria personalità».

scolastico dell'Italia pre e post-unitaria, ossia il nesso inscindibile tra formazione liceale classica e formazione della classe dirigente.

Ma esaminiamo più da vicino la nuova configurazione dei cicli scolastici, così come regolamentata dai Decreti Regi del 1922-23. Si parte dalla scuola dell'infanzia, denominata *Grado preparatorio per l'istruzione elementare* e destinata ai fanciulli dai 3 ai 6 anni. Per la prima volta, nella storia del sistema scolastico italiano, la legislazione di settore prevede un impegno organico da parte dello Stato nazionale in questo segmento formativo. Nella realtà dei fatti, però, trattandosi di ciclo dell'istruzione a carattere non obbligatorio, né gratuito, tale sforzo normativo non si traduce in una conseguente ed efficace politica di investimenti finanziari, ma rimane a livello di mera dichiarazione di intenti.

Segue il grado dell'istruzione elementare obbligatoria della durata di 5 anni (dai 6 agli 11 anni) e diviso in un due cicli interni: il livello inferiore (I, II, III classe) e quello superiore (IV e V classe). Il passaggio tra i due livelli è vincolato al superamento di un esame. Il riordinamento curricolare ed educativo-didattico dell'istruzione elementare è affidato da Gentile alla figura chiave del pedagogista e filosofo Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), al quale si deve la stesura dei nuovi *Programmi* di insegnamento. La scelta gentiliana di avvalersi della collaborazione di intellettuali del calibro di Lombardo Radice ed Ernesto Codignola per mettere mano al precedente modello di scuola elementare testimonia il valore strategico che tale segmento formativo riveste nel disegno complessivo della riforma del 1923²⁸.

Con il Decreto Regio n. 2185/1923 l'obbligo dell'istruzione viene elevato al compimento del quattordicesimo anno di età, ma di fatto le scelte precoci e vincolanti degli studenti sono effettuate sulla base di rigidi criteri di selezione, strettamente legati alle condizioni economiche e sociali dell'ambiente familiare di provenienza. Terminato il ciclo dell'istruzione elementare, il percorso scolastico obbligatorio si dirama nei sei indirizzi della Scuola media inferiore:

- 1) Il Corso integrativo della scuola elementare della durata di tre anni (VI, VII, VIII classe), concepito come ciclo di istruzione terminale.
- 2) La Scuola complementare, anch'essa di durata triennale e senza possibilità di sbocchi nel grado dell'istruzione secondaria. Tale indirizzo soppianta la filiera ottocentesca della scuola tecnica e con Regio Decreto n. 1379 del 6 ottobre 1930 sarà convertito nel modello della scuola secondaria di avviamento professionale.
- 3) L'Istituto magistrale inferiore (4 anni), primo segmento di un indirizzo scolastico che rappresenta accanto al Liceo scientifico una delle novità qualificanti della riforma. È previsto un esame di ammissione al corso e un esame finale al quarto anno.
- 4) L'Istituto tecnico inferiore (4 anni), accessibile mediante un esame di ammissione.
- 5) Il Ginnasio inferiore (3 anni), con previsione dell'esame di ammissione al corso e di due esami di passaggio al primo e al terzo anno. Segue il livello del Ginnasio superiore (2 anni) con un esame finale di passaggio alla filiera triennale del liceo classico.
- 6) La Scuola d'arte.

²⁸ Adolfo Scotto di Luzio, cit., pp. 130-131: «La storia della scuola ottocentesca è il progressivo passaggio dall'impianto dualistico originario a un modello a base universalistica. [...] Il modello gentiliano si costituisce su basi differenti. Scuola elementare e scuola media compaiono all'interno di un modello educativo retto da una istanza unitaria rigorosamente determinata sul piano teoretico, che riconduce la formazione degli italiani al comune fondamento della cultura nazionale. Fin dal 1902, Gentile riformula l'opposizione ottocentesca tra istruzione popolare e istruzione media nella distinzione tra cultura generale e cultura speciale. La prima destinata alla formazione integrale dell'individuo e nel perimetro della quale stanno tanto l'istruzione primaria che la scuola secondaria; l'altra chiamata a svolgere un singolo momento delle funzioni spirituali, e dove confluiscono tutte le scuole tecniche, quelle professionali e scientifiche. È in questa coscienza profonda della scuola elementare come scuola di cultura che sta, forse, il contributo più rilevante della riforma Gentile al problema scolastico del Novecento». Nell'ottica di una scuola dispensatrice dei mezzi culturali di base ai futuri cittadini della nazione italiana va inquadrata la scelta di Gentile e Lombardo Radice di introdurre l'insegnamento obbligatorio di Religione cattolica nel ciclo dell'istruzione elementare.

L'ultimo grado dell'istruzione scolastica è infine rappresentato dalle cinque filiere della Scuola media superiore:

1) Il Liceo femminile (3 anni), un percorso curricolare connotato da una concezione ideologica rigidamente patriarcale delle relazioni di genere e compensativo del divieto di accesso per le studentesse alla filiera liceale classica e scientifica. L'indirizzo del Liceo femminile avrà vita breve e sarà soppresso nel 1928 per carenza di iscritti.

2) L'Istituto magistrale superiore (3 anni), con la previsione di un esame finale all'ultimo anno per l'accesso esclusivo al corso universitario della Facoltà di Magistero.

3) L'Istituto tecnico superiore (4 anni), caratterizzato dai due indirizzi di agrimensura e commerciale e dall'esame finale di accesso a tre corsi universitari prestabiliti: Agraria, Economia e commercio, Scienze statistiche.

4) Il Liceo scientifico (4 anni), al quale si accede mediante un esame di ammissione dopo aver frequentato un corso quadriennale di istruzione media inferiore. Rispetto alle possibilità di accesso ai corsi universitari, è opportuno segnalare un dato tutt'altro che indifferente. A salvaguardia del primato assoluto riservato in questo ambito agli studi classici, la riforma preclude agli studenti dei licei scientifici l'ingresso alle Facoltà di Giurisprudenza e di Lettere e Filosofia.

5) Il Ginnasio superiore (2 anni) e il Liceo classico (3 anni), con la previsione di un esame di passaggio al termine del biennio ginnasiale e del triennio liceale. Siamo in presenza del vertice della piramide scolastica gentiliana: l'unico ed esclusivo livello di istruzione in grado di aprire ai suoi studenti maschi la porta di accesso a tutti i corsi universitari, la "scuola filosofica" per eccellenza e in quanto tale destinata a forgiare l'aristocrazia spirituale e politica dello Stato nazionale.

All'interno di questo progetto di rinnovamento organico del sistema scolastico nazionale è possibile inquadrare con maggiore precisione e consapevolezza la svolta impressa da Gentile ai fondamenti teorici e alle prassi educativo-didattiche dell'insegnamento della filosofia nei licei. Su questo terreno, il confronto con i modelli europei del *Lycée* francese e del *Gymnasium* tedesco appare obbligato. Si tratta, infatti, di due istituzioni che nel campo dell'insegnamento disciplinare a livello di istruzione secondaria godono di una tradizione storica di indiscusso prestigio.

Per ammissione diretta dello stesso Gentile, prendendo esempio dalle esperienze di Francia e Germania, il modello italiano di insegnamento della filosofia nei licei deve importare in special modo «l'uso di prescrivere gli autori e le opere, di cui negli esami finali devono gli alunni mostrare di avere contezza»²⁹. Non a caso la lettura diretta del testo filosofico e la conseguente lista di autori e di opere da presentare come indicazioni programmatiche per gli esami di Stato costituiranno due tra le innovazioni più significative introdotte dal modello gentiliano³⁰.

Come abbiamo sottolineato in precedenza, si intende ripercorrere le principali tappe storiche dell'insegnamento disciplinare in Italia e in Francia con un approccio sinottico. Una prospettiva epistemologica e metodologica che trova validi riscontri documentali sul piano scientifico. Pertanto, l'analisi dei punti qualificanti del modello gentiliano sarà effettuata alla luce di un confronto critico serrato con la coeva tradizione transalpina. Ad appena due anni di distanza dalla riforma del '23, le *Instructions* del 2 settembre 1925 redatte dal ministro dell'istruzione pubblica

²⁹ Giovanni Gentile, *Educazione e scuola laica* (1921), in *Scritti Pedagogici*, vol. II, Sansoni, Firenze 1937, p. 222.

³⁰ Ad ulteriore conferma dell'influenza che il modello francese esercita sulla svolta gentiliana impressa ai fondamenti teorici ed empirici dell'insegnamento della filosofia nei licei vi è la stessa titolazione scelta per la disciplina che si caratterizza nell'indirizzo classico e scientifico per il suo abbinamento con l'economia politica. La fonte ispiratrice di Gentile va rintracciata nel *Programme* del 1880 per il *Lycée* che riporta la dicitura *Programme de Philosophie et d'Economie politique*. Il testo del *Programme* del 1880 è consultabile in formato pdf al seguente link (http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/programme_philosophie_1880.pdf).

Anatole de Monzie³¹ pongono le basi teoriche ed empiriche del canone della didattica della filosofia in Francia.

Il primo tratto distintivo della svolta impressa da Gentile all'insegnamento disciplinare è costituito dalla posizione di assoluta centralità assegnata alla filosofia. Su questo terreno vi è un elemento di evidente continuità con il sistema liceale francese del XIX secolo. Concepita nei termini neohegeliani di forma assoluta dello Spirito, la filosofia assume nel curriculum scolastico del '23 il corrispettivo ruolo di "*reine et mère de toutes les sciences*" che essa riveste nel *Lycée* francese di matrice cousiniana.

Inoltre, il carattere "aristocratico" e "disinteressato" dell'istruzione liceale in Italia e in Francia, efficacemente espresso dal motto liberale "poche scuole, ma buone", rappresenta il palcoscenico ideale sul quale la disciplina può giocare il suo ruolo di indiscussa protagonista. Si tratta di una rinnovata funzione di vertice del sapere filosofico nell'ordinamento gerarchico delle materie d'insegnamento, analoga a quella svolta dallo studio della teologia all'interno delle *Scholae* medievali e dei Collegi della Compagnia di Gesù³². Nella prospettiva di un insegnamento elitario e gerarchicamente superiore a tutti gli altri occorre inquadrare la scelta caratterizzante del modello francese di collocare lo studio della filosofia soltanto nella cosiddetta *classe de terminale* del triennio liceale, storicamente istituita nel 1809 come *classe de philosophie* del *Baccalauréat* in lettere³³.

³¹ Alcuni brevi cenni alla biografia intellettuale e politica di Anatole de Monzie (1876-1960) possono risultare di interesse ai fini di un'indagine comparata dei profili storici dei due modelli di insegnamento della filosofia nei licei francesi e italiani. Formatosi presso il *Collège Stanislas*, uno degli istituti cattolici più prestigiosi di Parigi, il futuro Ispettore generale dell'istruzione pubblica è uno degli esponenti più in vista dell'area del cattolicesimo democratico e progressista. Molto attivo negli ambiti dell'istruzione popolare e dell'educazione giovanile, può essere considerato a buon diritto il fondatore degli *Ostelli della Gioventù* in Francia. Dopo aver conseguito gli studi in Giurisprudenza e l'abilitazione alla professione di avvocato, si avvicina alla vita politica nazionale, intraprendendo nel 1902 un lungo *curriculum honorum* nell'amministrazione dello Stato e nei governi della Terza Repubblica: capo di gabinetto del ministro dell'Istruzione Pubblica Joseph Chautemps, deputato e senatore nelle file dei *Republicains Socialistes*, formazione politica di centro, sottosegretario di Stato alla marina mercantile, ministro delle finanze e successivamente ministro dell'istruzione pubblica. Ammiratore del regime mussoliniano, sulla scorta del precedente italiano del 1929, tre anni più tardi nel 1932 assegnò al dicastero francese della pubblica istruzione l'attuale denominazione di *Ministère de l'Éducation nationale*. I testi in lingua originale del *Programme* (1923) e delle *Instructions* (1925) di Anatole de Monzie sono disponibili in formato pdf ai seguenti link

(http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/programme_philosophie_1925.pdf)

(<http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/instructions1925.pdf>). Il testo delle *Instructions* di De Monzie è stato tradotto in lingua italiana da Mario Trombino (www.ilgiardinodeipensieri.eu).

³² Cfr. Vera Scalera *L'insegnamento della filosofia dall'Unità alla riforma Gentile*, cit., p. 47.

³³ Il *Règlement* napoleonico del 19 settembre 1809 recita espressamente: «Il y aura une année de philosophie au cours de laquelle, à raison de 8h par semaine, les élèves seront instruits, soit en latin, soit en français, sur les principes de la logique, de la métaphysique, de la morale et sur l'histoire des opinions des philosophes». Negli anni 1852-53 la *classe de philosophie* e l'*agrégation de philosophie*, il tradizionale esame di abilitazione alla docenza nei *lycées* francesi, vengono soppressi a vantaggio di una *classe de logique* per poi essere nuovamente ripristinati nel 1863 dal ministro dell'Istruzione pubblica Victor Duruy nel periodo del Secondo Impero. Il dettato del preambolo delle *Instructions* di De Monzie (1925) recepisce e valorizza questo tratto peculiare dell'istruzione secondaria in Francia. Cfr. Anatole De Monzie *Instructions du 2 septembre 1925*, (<http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/instructions1925.pdf>), p. 1 (corsivo nostro): «*Un des traits les plus importants qui caractérisent l'enseignement secondaire français est l'établissement, au terme des études, d'un enseignement philosophique élémentaire, mais ample et distinct, auquel une année est spécialement consacrée. Nous n'avons pas ici à justifier cette institution : elle n'est plus discutée aujourd'hui et n'a jamais été battue en brèche que par des gouvernements hostiles à toute conception libérale. Nous nous contenterons de rappeler le double service qu'on peut en attendre. D'une part, il permet aux jeunes gens de mieux saisir, par cet effort intellectuel d'un genre nouveau, la portée et la valeur des études mêmes, scientifiques et littéraires, qui les ont occupés jusque-là, et d'en opérer en quelque sorte la synthèse. D'autre part, au moment où il vont quitter le lycée pour entrer dans la vie, et, d'abord, se préparer par des études spéciales à des professions diverses, il est bon qu'ils soient armés d'une méthode de réflexion et de quelques principes généraux de vie intellectuelle et morale qui les soutiennent dans cette existence nouvelle, qui fassent d'eux des hommes de métier capables de voir au-delà du métier, des citoyens capables d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique.*»

In continuità con le matrici più rilevanti della cultura filosofica nazionale ed europea del XIX secolo, in particolare con il positivismo di Comte e l'elettismo di Cousin, le *Instructions* del 1925 propongono un insegnamento filosofico di tipo «*élémentaire, mais ample et distinct*». Si tratta di uno dei tratti peculiari del modello francese, all'interno del quale il termine “*élémentaire*” assume una duplice valenza. Da un lato, esso indica la centralità che le singole *notions* e i singoli *auteurs* (con le loro *oeuvres*) rivestono nei Programmi di insegnamento dei *Lycées*³⁴. Dall'altro, la specificazione fornita dai due aggettivi “*ample*” e “*distinct*” traccia i confini dell'orizzonte ermeneutico nel quale il docente francese di filosofia è chiamato a muoversi per una corretta interpretazione e calibratura del profilo “elementare” dell'insegnamento filosofico liceale. Nessun cedimento nella teoria e nella prassi didattica a qualsiasi forma di trattazione a carattere enciclopedico, erudito o di stampo accademico. Si tratta, invece, di fornire agli allievi le basi della vita intellettuale e morale dell'essere umano e del ragionamento filosofico. Il professore non deve mai perdere di vista la realistica consapevolezza di proporre un insegnamento che si colloca in un determinato contesto scolastico, è rivolto a giovani che vivono una fase particolare della loro crescita ed è finalizzato alla formazione del cittadino democratico³⁵.

Sul profilo “elementare” dell'insegnamento disciplinare la distanza tra Gentile e De Monzie appare netta e radicale. Forte della tesi dell'intrinseca unità e profondità del concetto, il modello gentiliano si oppone a qualsiasi tentativo di riduzione o scomposizione “in elementi” dell'insegnamento filosofico nei licei:

Poiché studiare filosofia non significa già studiare certa determinata materia, ma sollevarsi a considerare filosoficamente certi problemi, non c'è nella filosofia una parte elementare diversa da quella propriamente dottrinale e sistematica. Ci sono, invece, problemi fondamentali (conoscenza e moralità) e atteggiamenti fondamentali dello spirito (intellettualismo, empirismo, criticismo, idealismo)³⁶.

Pertanto, in aperta rottura con il modello sistematico ottocentesco, le *Avvertenze generali* dei programmi d'esame di filosofia del '23 individuano nella dimensione “storica” il carattere fondamentale dell'educazione umanistica e della cultura scolastica³⁷. Alle spalle di questa

³⁴ Il *Programme de philosophie* redatto da De Monzie nel 1923 ed entrato in vigore nei *Lycées* francesi due anni più tardi, in concomitanza con la pubblicazione delle *Instructions*, prevede per quanto riguarda le *notions* obbligatorie l'analisi di tematiche inerenti agli ambiti della psicologia, logica, morale, metafisica, e come *questions complémentaires* tabelle di sintesi di storia della filosofia, nozioni di estetica, psicologia sperimentale, logica formale, linguistica, sociologia. Per quanto concerne gli autori e le loro opere la seguente lista: «Platon: Phédon, Gorgias, la République (un livre). Aristote: Morale à Nicomaque (un livre), la Politique (un livre). Epictète: Entretiens (un livre). Marc-Aurèle: Pensées. Lucrèce: De natura rerum (livre II ou livre V). Descartes: Discours de la méthode, Méditations, les Principes (livre Ier). Pascal: Pensées et Opuscules. Malebranche: De la recherche de la vérité (livre Ier ou livre II), Entretiens sur la métaphysique, Traité de morale. Spinoza: Éthique (un livre). Leibniz: nouveaux essais (avant-propos et livre 1er), Théodicée (extraits), Monadologie, Discours de métaphysique. Berkeley: Dialogues entre Hylas et Philonous, Traité sur les principes de la connaissance. Hume: Traité de la nature humaine (un livre). Condillac: Traité des sensations (livre III). J.-J. Rousseau: Le Contrat social (un livre), la Profession de foi du vicaire savoyard. Kant: Critique de la raison pure (préface de la 2e édition), Fondements de la métaphysique des mœurs. A. Comte: Cours de philosophie positive (leçons I et II); Discours sur l'esprit positif. Renan: L'Avenir de la science (extraits). Cl. Bernard: Introduction à la médecine expérimentale (1re partie). Stuart Mill: L'Utilitarisme. H. Spencer: Les Premiers Principes (1re part.); Introduction à la science sociale. Cournot: Matérialisme, vitalisme, rationalisme».

³⁵ Cfr. Mark Sherringham, *L'enseignement scolaire de la philosophie en France*, in “La revue de l'inspection générale”, 3 (2006) (<http://media.education.gouv.fr/file/37/7/3777.pdf>), pp. 63-64.

³⁶ La citazione è tratta dal testo delle *Avvertenze* poste al termine dei Programmi d'esame per gli studenti provenienti dal liceo classico cfr. Vera Scalera, *L'insegnamento della filosofia dalla riforma Gentile agli anni '80*, cit., pp. 186-187. Il testo integrale dei quadri orario e dei programmi d'esame previsti della riforma Gentile del 1923 per il grado dell'istruzione secondaria è stato pubblicato nel Supplemento alla Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, n. 267 del 14 novembre 1923 ed è agevolmente consultabile online in formato pdf.

³⁷ Cfr. Vera Scalera *L'insegnamento della filosofia dall'Unità alla riforma Gentile*, cit., p. 47 e Alberto Gaiani, cit., pp. 34-35.

impostazione si scorge l'assunto neoidealistico della circolarità assoluta tra soggetto e oggetto, pensiero e realtà, sapere e vita, filosofia e storia della filosofia, nella convinzione che la dimensione storica costituisca l'articolazione stessa dell'incessante attività autopoietica dello Spirito. L'introduzione della prospettiva storica nell'insegnamento disciplinare, la seconda direttrice del modello gentiliano, segnerà in maniera decisiva la configurazione teorica e pratica della didattica della filosofia nei licei italiani e il conseguente abbinamento disciplinare con l'insegnamento della storia³⁸.

Il terzo elemento di novità introdotto da Gentile nell'insegnamento disciplinare rispetto al modello sistematico casatiano riguarda la centralità della lettura del testo filosofico nei programmi dell'esame di Stato. Occorre prestare un attimo di attenzione alla dicitura "programmi dell'esame di Stato". Nella pedagogia filosofica di Gentile non può trovare spazio una riduzione dei contenuti disciplinari in schematismi didattici vincolanti la piena libertà di insegnamento del docente. Il discorso vale tanto più per i concetti filosofici, espressione massima della libertà dello Spirito. La concezione gentiliana dell'atto educativo come unità fusionale di maestro e allievo, endiadi palpitante di vita (ma anche a forte rischio di fascinazione autoritaria!), fa della persona stessa del maestro il metodo e il programma di ogni possibile insegnamento scolastico. Per il suo spessore etico e culturale, la figura del maestro assume così a vera e propria icona testimoniale.

Pertanto, si prevede per l'insegnamento della filosofia nel liceo classico, archetipo di ogni altro indirizzo scolastico, la mera indicazione di quattro serie di opere filosofiche che lo studente dovrà leggere e analizzare «storicamente e teoreticamente» in vista della preparazione agli esami di maturità. Le prime due serie (a e b) sono selezionate avendo come punto di riferimento il problema gnoseologico, la terza (c) la questione dell'etica, la quarta (d) raccoglie un elenco di testi che il candidato deve studiare ed esporre oralmente «inquadrando storicamente l'autore prescelto»³⁹. L'avversione che Gentile mostra per qualsiasi forma di tecnicismo didattico e per

³⁸ A scanso di equivoci, occorre precisare che esiste una sostanziale differenza tra l'accezione con la quale Gentile intende l'adozione di una prospettiva storica nell'insegnamento liceale della filosofia e la successiva configurazione del modello didattico italiano nella forma di un corso disciplinare di storia della filosofia per autori. Cfr. Giovanni Gentile, *La riforma della dialettica hegeliana* (1913), Le Lettere, Firenze 2003, p. 147: «Per intendere, poniamo il kantismo, bisogna leggere i libri di Kant, i libri che lesse Kant, indagare tutta la sua vita, cercar di rivivere tutto il corso dei pensieri di Kant. Tutto ciò non sarà Kant, ma sarà la materia di Kant, per cui potrà realizzarsi quel principio che chiamiamo Kant o kantismo». Come giustamente rileva Gaiani commentando il passo gentiliano sopracitato, nel modello d'insegnamento della filosofia elaborato da Gentile il taglio storico con il quale il docente è chiamato ad affrontare i singoli autori non è mai fine a sé stesso e non riguarda l'autore in sé e per sé, ma appare sempre teoreticamente orientato a far riemergere dalla lettura e analisi delle opere degli autori il «tormento educatore del pensiero» e la «viva voce del filosofo». Nel modello gentiliano la lettura del testo filosofico riveste una posizione centrale rispetto allo studio dell'autore. L'approccio storico è dunque finalizzato a contestualizzare l'opera e a ridestarne il significato filosofico. Cfr. Alberto Gaiani, cit., nota 3, p. 36 e Antonio Cosentino, cit., pp. 20-21. La "politica dei ritocchi" applicata alla riforma del 1923 dai successori di Gentile al ministero finirà per svuotarne nella sostanza lo spirito innovatore. In particolare, per quanto riguarda l'insegnamento della filosofia nei licei, occorre segnalare due passaggi storici decisivi. Il primo è quello della legge Fedele del 1925 che ripristinerà l'utilizzo obbligatorio del sommario storico, antecedente del manuale scolastico. In seconda battuta, la riforma De Vecchi del 1936 sigillerà l'opera di "bonifica" integrale della scuola del Regime, inserendo al terzo anno la lettura obbligatoria de *La Dottrina del Fascismo* e fissando due paletti fondamentali del canone italiano: l'adozione di programmi prescrittivi di insegnamento e la previsione di un corso triennale di storia della filosofia per autori, dall'antichità al neoidealismo. Cfr. Michel Ostenc, *L'éducation en Italie pendant le fascisme* (1980); tr. it. *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1981, pp. 214-222; Alberto Gaiani, cit., pp. 47-61.

³⁹ Per quanto riguarda i programmi di filosofia del liceo classico, in ordine alle serie a e b (problema della conoscenza), si elencano in successione cronologica i seguenti autori e le relative opere: Serie A - Platone: *Eutifrone e Teeteo*. Platone: *Protagora e Menone*. Platone: *Ippia maggiore, Ione e Fedro*. Platone: *Filebo e Politico*. Aristotele: *De Anima* (estratti). Aristotele: *Metafisica* (estratti). Bacone: *Novum Organum* (estratti). Descartes: *Discorso sul Metodo*, e I libro dei *Principi di filosofia*. Descartes: *Meditazioni*, ed estratti dalle *Obbiezioni e risposte*. Spinoza: *Etica*, parte I ed estratti dalla II. Vico: Estratti dall'*Autobiografia* e dalla *Scienza Nuova*. Kant: *Critica della Ragion pura* (estratti). Kant: *Prolegomeni*. Hegel: *Enciclopedia* (Introduzione, preliminari §§ 19-78 ed estratti dalla parte III). Serie B - Lucrezio: *De rerum natura* (libri II a V). Giordano Bruno: *De la causa, principio e uno*. Galilei: *Antologia*. Bacone: *Cogitata et visa*, e

ogni sorta di limitazione prescrittiva dei contenuti programmatici delle discipline lascia trasparire la nota dominante della sua concezione dell'educazione e dell'istruzione: la libertà dell'insegnamento e la libertà del docente, intese come manifestazioni dell'attività libera e creatrice dello Spirito.

Sul terreno del carattere intrinsecamente libero dell'insegnamento scolastico le posizioni di Gentile e di De Monzie presentano una notevole consonanza. Nella storia francese dell'insegnamento disciplinare la libertà del docente nell'ordine di presentazione dei contenuti programmatici trova la sua prima formale affermazione nel *Programme* del 1880 e figurerà nel successivo quadro normativo del 1902⁴⁰. Il *Programme de philosophie* del 1923 raccoglie questa eredità e riprende la formula utilizzata nei due testi precedenti: «L'ordre adopté dans le programme n'enchaîne pas la liberté du professeur; il suffit que les questions indiquées au programme obligatoire soient traitées». A sugello di questo percorso, nelle *Instructions* del 1925 il termine "liberté" non solo campeggia come *incipit* del testo, ma informa di sé «l'esprit de l'enseignement philosophique»⁴¹.

lo schema del *De Dignitate*, libri II-IX. Locke: *Saggio sull'intelletto umano* (estratti). Leibniz: *Nuovi saggi*. Prefazione e libro I. Berkeley: *Trattato sui principi della coscienza umana*. Hume: *Trattato sulla natura umana* (un libro con estratti del Saggi). Condillac: *Trattato delle sensazioni* (estratti). Galluppi: Estratti dalle *Lettere filosofiche* e dalle *Lezioni*. Schopenhauer: *Il mondo come volontà e rappresentazione*. Libro I. Rosmini: *Introduzione alla filosofia* (estratti). Rosmini: *Nuovo saggio* (estratti). Gioberti: *Introduzione allo studio della filosofia* (estratti). Gioberti: *Protologia* (estratti). Herbart: *Introduzione alla filosofia* (Preliminari e logica). Per il problema etico-politico (Serie C e D) - Platone: *Critone*, *Alcibiade maggiore*, *Gorgia*. Platone: *Convito* e *Fedone*. Platone: *Repubblica* (estratti). Aristotele: *Etica a Nicomaco* (estratti). Kant: *Critica della Ragion pratica* (estratti). Kant: *Fondazione della metafisica dei costumi* (estratti). Aristotele: *Politica* (estratti). Cicerone: *Tuscolane* Libro IV ed estratti degli altri libri. *De officiis*. Seneca: *Lettere scelte a Lucilio*, ed estratti dai Trattati morali Epitteto: *Manuale*. Epicuro: *Massime capitali*. Marco Aurelio: *Ricordi*. *Antologia* dal Nuovo Testamento. Hobbes: *Leviatan* (estratti). Leibniz: *Teodicea* estratti dalla I e 1H parte. Rousseau: *Contratto sociale*. Bentham: *Deontologia* (estratti). Manzoni: Appendice al Cap. IH della *Morale Cattolica*. Fichte: La missione del dotto. Guglielmo di Humboldt: *I limiti dell'azione dello Stato*. Hegel: *Filosofia del diritto* (estratti). Rosmini: *Principii della Scienza morale e Storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale* (estratti). Spaventa: *Principi di Etica*.

⁴⁰ Cfr. Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire (1860-1990)*, Cnrs, Paris 1999, pp. 133-135. La riforma scolastica del 1902 amplia ulteriormente gli indirizzi del baccalaureato dell'insegnamento moderno istituito nel 1891. Il ciclo dell'istruzione secondaria viene articolato in due fasi. Un primo ciclo di quattro anni (dalla *Sixième* alla *Troisième*) con un piano di insegnamenti di cultura generale (*tronc commun*), valido sia per l'indirizzo classico sia per quello moderno. A seguire un secondo ciclo di due anni, preparatorio per l'accesso al *premier bac* con quattro tipi di percorsi curriculari: A *Latin-Grec*, B *Latin-Langues*, C *Latin-Sciences*, D *Langues-Sciences*. Come si può osservare, accanto al tradizionale insegnamento secondario in lettere classiche (A), di cui la *classe de philosophie* costituiva il vertice apicale, compaiono altre tre sezioni (B, C, D), di cui l'ultima (D) si caratterizza per l'assenza dello studio del latino. Le nuove linee programmatiche per l'insegnamento disciplinare puntano ad alleggerire e semplificare i contenuti disciplinari. Si elimina ogni riferimento esplicito alla storia della filosofia per evitare di ridurre la «*véritable intégrité philosophique*» dell'insegnamento disciplinare all'esposizione mnemonica di formule dottrinarie astratte, peraltro mal comprese dagli studenti. Si snelliscono le questioni relative ai campi della psicologia e della metafisica e si potenziano le problematiche della morale generale e pratica, inquadrare con un taglio decisamente kantiano. Occorre segnalare che nel sistema dell'istruzione francese, se lo studio della storia della filosofia scompare sempre di più dall'orizzonte didattico dell'istruzione secondaria, esso però riaffiora in maniera preponderante nel piano curricolare degli studi universitari. Il testo del *Programme* redatto nel 1902 per la *classe de philosophie* e le relative *Instructions pour la classe de philosophie* formulate dall'*Inspection générale* nel 1904 sono consultabili in formato pdf ai seguenti link

(http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/programme_philosophie_1902.pdf) e

(http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/instructions_1904_ig.pdf).

⁴¹ Nella parabola storica dell'insegnamento della filosofia in Francia le *Instructions* del 1925 possono essere definite come una sorta di «*réforme de la réforme*». Come osserva Bruno Poucet, dopo la riforma del 1902 i difensori del modello tradizionale dell'istruzione secondaria classica e della *classe de philosophie* fanno sentire la loro voce critica rispetto ai precedenti indirizzi delle politiche ministeriali. L'obiettivo polemico si concentra in particolare sullo snellimento dei programmi di filosofia, e sull'ampliamento della filiera del Baccalaureato moderno che finisce di fatto per confondere l'istruzione secondaria con la primaria, facendo perdere di fatto il carattere elitario della prima. Il *Programme* del 1923 e le *Instructions* del 1925 si faranno carico di recepire in parte queste istanze provenienti dai settori più conservatori del mondo dell'istruzione. Cfr. Bruno Poucet, cit., *Chapitre 9*, pp. 233-262.

Per De Monzie la libertà del docente incontra, però, delle necessarie limitazioni nella prudenza pedagogica e nel rispetto che egli è tenuto ad assicurare alla libertà e alla personalità in formazione del discente. La particolare attenzione alle caratteristiche psichiche e cognitive della mente dell'adolescente è uno dei tratti più significativi di tale modello di insegnamento della filosofia. A giudizio di De Monzie, il professore non deve mai perdere di vista i confini della maturità e della profondità cognitiva di un giovane diciottenne. Al tempo stesso, il senso della libertà deve mettere in guardia il docente dal pericolo di incorrere nel dogmatismo. Da questo punto di vista, la *classe de philosophie* rappresenta per gli studenti l'ambiente educativo ideale in cui essi possono fare concreta esperienza del valore della libertà attraverso l'esercizio del pensiero e della riflessione, avendo come guida e modello il professore di filosofia.

Nel canone francese, l'identità professionale del docente della disciplina (*professeur de philosophie*) è racchiusa nel suo statuto intellettuale di filosofo (*philosophe*), ossia di essere umano che pensa liberamente e mette in scena il suo giudizio critico davanti agli allievi. Per De Monzie, esattamente come per Gentile, la possibilità di sperimentare dal vivo l'attività del pensare, nel contesto scolastico della relazione maieutica maestro/discepoli, costituisce l'obiettivo fondamentale dell'insegnamento disciplinare⁴². Le stesse conoscenze acquisite, per quanto rivestano un intrinseco valore culturale, assumono un significato autentico soltanto nella misura in cui contribuiscono allo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei discenti.

Quando i giovani entrano in contatto con i concetti e i problemi che la tradizione filosofica ci ha consegnato, essi provano un senso di stupore (*étonner*) e di disorientamento (*dérouter*) per la novità dei contenuti. Tuttavia, gli studenti sono chiamati a riconoscere che tali questioni e domande presentano un solido ancoraggio sia con il patrimonio di conoscenze scientifiche e letterarie, sia con il bagaglio esperienziale, emotivo ed etico in loro possesso. Pertanto, De Monzie invita il docente di filosofia ad evitare che lo stupore e il disorientamento dell'allievo per la novità proposta cedano il passo allo scoraggiamento. Sulla scorta della testimonianza socratica occorre invece mostrare ai giovani in formazione che tale stupore (*étonnement*) è strettamente connesso alla scoperta della propria condizione di ignoranza rispetto a ciò che si riteneva di sapere con chiarezza e sicurezza. Seguendo il magistero di Socrate, essi comprenderanno, passo dopo passo, che proprio quel sapere di non sapere è la premessa necessaria per predisporre nella maniera più degna alla ricerca senza fine della verità.

Questa premessa è alla base di due avvertenze che ogni docente francese di filosofia è chiamato a tenere a mente nello svolgimento della sua azione educativa e didattica. In primo luogo, egli non deve mai dare per scontata la chiarezza del linguaggio, tanto più del lessico filosofico che presenta un suo grado di complessità e di rigore concettuale dal quale non si può prescindere. A giudizio di De Monzie, infatti, occorre diffidare della cosiddetta «*clarté verbale*» delle formule espressive facilmente apprese a memoria. Le parole non hanno una portata semantica fissa ed assoluta, ma assumono un significato e un orizzonte di senso pregnanti soltanto se vengono collocate all'interno di un preciso contesto storico, linguistico e comunicativo.

Il secondo monito è ancora più rilevante e riguarda il pericolo di un «*abus de l'abstraction*» da parte del docente. Si tratta del rischio più temibile (*redoutable*) in cui può incorrere l'insegnante di filosofia. Da questo punto di vista, afferma De Monzie, sarà bene che il professore eviti ogni forma di canonizzazione del pensiero (*scolastique*) oppure la trattazione di questioni e problemi in astratto, senza che prima sia stato fornito agli studenti l'ancoraggio di tali tematiche all'esperienza e alla realtà concreta⁴³. Analogamente a quanto accade nella vicenda italiana con

⁴² Cfr. Anatole De Monzie, cit., pp. 1-2 ; Hervé Boillot, *L'enseignement de la philosophie en France depuis 1945 et la question de sa démocratisation*, 4 febbraio, 2014 (<https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article182>), pp. 2-4.

⁴³ Anatole De Monzie, cit., p. 2: «C'est pourquoi rien n'est plus redoutable, dans l'enseignement philosophique, que l'abus de l'abstraction. Les jeunes gens, nous l'avons indiqué, s'y complaisent volontiers et s'en contentent facilement. Le professeur aura donc un constant souci d'éviter tout scolastique, tout débat sur des questions dont le

le linee guida tracciate dal modello di Gentile, si tratta anche in questo caso di due avvertenze pedagogiche destinate a segnare in profondità il canone francese della didattica della filosofia.

4. Il secondo dopoguerra: continuità e discontinuità con il passato

All'indomani del 25 luglio 1943, in un'Italia ancora pienamente coinvolta nel secondo conflitto mondiale, le forze politiche antifasciste riunitesi attorno al Comitato di Liberazione Nazionale (CLN), con il supporto degli apparati amministrativi dell'*Allied Military Government* (AMG), mettono mano ad un'opera di defascistizzazione della scuola italiana e dei curricoli di studio. Nel caso dell'insegnamento della filosofia si procede ad una revisione dei Programmi De Vecchi del 1936 che hanno introdotto l'esame obbligatorio del testo *La Dottrina del Fascismo*. La sorte della didattica disciplinare in questa congiuntura storica appare indicativa delle contraddizioni e dei limiti del processo di epurazione avviato dai governi Badoglio.

Al fine di avviare una profonda revisione dell'impianto fascista dell'istruzione, il 28 luglio 1944 la Commissione Alleata di Controllo, l'organo centrale dell'AMG, nomina una Sottocommissione dell'Educazione presieduta dal pedagogista statunitense Carleton W. Washburne (1889-1968). Allievo di John Dewey e seguace dei principi dell'attivismo, Carleton possiede anche una comprovata esperienza nel campo della gestione e dell'amministrazione dei sistemi scolastici. Sua, infatti, l'elaborazione di un progetto innovativo di organizzazione didattica sperimentato a partire dagli anni '20 negli istituti scolastici di Winneka, un piccolo centro abitato a poca distanza dalla città di Chicago.

Seppur in un contesto segnato dagli eventi bellici in corso, sembrano esserci le premesse culturali per avviare in Italia un'azione di rinnovamento nel settore dell'educazione e della formazione. Ed è opportuno segnalare che si tratta di un ambito della vita sociale considerato assolutamente strategico da Mussolini per la fascistizzazione della società italiana. Da qui il massiccio investimento ideologico e finanziario del Regime nelle politiche giovanili e scolastiche, dalla "bonifica" integrale della scuola "fascistissima" compiutasi con i Programmi De Vecchi del 1936 al mito dell'«umanesimo del lavoro» agitato dalla riforma Bottai del 1940 nel contesto dello Stato corporativo⁴⁴.

In realtà, l'esito dei lavori della Sottocommissione Washburne appare nel complesso deludente e poco incisivo, come attestato anche dalla vicenda dei programmi di insegnamento della filosofia nei licei. La Sottocommissione Alleata si limita esclusivamente ad espungere dai programmi De Vecchi del 1936 ogni riferimento allo studio de *La Dottrina del Fascismo*. Per il resto,

sens concret, les rapport avec l'expérience et la réalité n'aurait pas été mis en lumière. Il faudra tâcher d'exprimer en termes familiers, ou tout au moins dans le langage de la vie normale commune, du droit, de l'histoire, de la science positive, les formules générales sous lesquelles la tradition philosophique est arrivée à présenter certains problèmes. Et quand l'élève, déjà entraîné à l'emploi de cette phraséologie philosophique et peut-être un peu fier de cette acquisition nouvelle, viendra en user avec complaisance, il faudra s'assurer de ce qu'il met sous ce langage spécial, l'obliger à la traduire en faits, en exemples, en applications. Pas de faits sans idées, voilà sans doute ce qui caractérise une culture philosophique. Mais pas d'idée sans faits, c'est là la règle pédagogique qui s'impose si l'on veut que cet enseignement soit vraiment accessible et surtout profitable à des esprits novices».

⁴⁴ Adolfo Scotto Di Luzio, cit., pp. 195-196: «Il linguaggio della professione è il nuovo terreno di legittimazione del riformismo bottaiano, che anticipa su questo fronte il problema scolastico del dopoguerra. [...] Il regime di massa imposta il problema della disuguaglianza dell'istruzione sulla base del differente contributo che gli individui danno alla società. Il criterio di questa selezione però non ha più a che fare con l'educazione personale, ma si giustifica (è cioè socialmente accettabile, legittimo) in termini di abilità lavorative. La scuola si pretende prepari a lavori specializzati e le differenze, che si registrano al suo interno, si vogliono l'esito di un adeguamento efficace del sistema d'istruzione alle esigenze differenziate del mercato del lavoro».

l'impianto culturale e didattico dei programmi di insegnamento rimane sostanzialmente invariato⁴⁵.

Alla base della linea di cautela seguita dall'amministrazione militare anglo-americana e dai governi in carica vi sono ragioni geopolitiche e culturali. In primo luogo, il timore che una riforma radicale del sistema scolastico italiano possa dare la stura ad un'egemonia ideologica delle forze comuniste presenti nel CLN e di conseguenza ad un'estensione dell'influenza sovietica sulla Penisola. Inoltre, a giudizio di Guido Calogero, un certo peso su questa operazione di *maquillage* dei Programmi De Vecchi lo riveste anche il profilo "crociano" di Rodolfo Omodeo, Guido De Ruggiero e Vincenzo Arangio-Ruiz, ministri della pubblica istruzione nei governi Badoglio I, II, Bonomi II, III e Parri che si alternarono dal 25 luglio 1943 al 24 novembre 1945. Essi percepiscono il taglio storico conferito dalla riforma Gentile all'insegnamento liceale della filosofia come un elemento di continuità con le matrici culturali del liberalismo e dello storicismo di Benedetto Croce⁴⁶.

Pertanto, ogni ulteriore intervento riformatore è rimesso alle future responsabilità della classe politica chiamata a guidare le sorti dell'Italia dopo la conclusione del secondo conflitto mondiale. Ma anche in questo caso, le speranze di un cambio di passo rispetto al Ventennio fascista sono disattese. Nei decenni successivi, la filosofia continuerà ad essere insegnata nella scuola italiana con un'impostazione teoretica marcatamente "idealistica" che in virtù della circolarità assoluta tra filosofia e storia della filosofia ripartisce, anno per anno, in tre sequenze periodizzanti (antica e medievale, moderna e contemporanea) la successione storica degli autori e delle correnti. L'esposizione dei contenuti disciplinari da parte del docente rimarrà di tipo prevalentemente dossografico e retorico. La lettura e lo studio del manuale in adozione continueranno a rappresentare il perno centrale dei processi di insegnamento/apprendimento, con buona pace del modello originario elaborato da Giovanni Gentile.

I componenti della Sottocommissione Alleata provano a ridimensionare alcuni tratti dei programmi del 1936 che rinvergono dall'attualismo e dal neoidealismo di Gentile: ad esempio la definizione di filosofia come «la vita stessa che vuole farsi consapevole di sé onde realizzare gradualmente il processo verso la liberazione» oppure l'affermazione perentoria secondo cui «la successione storica è lo stesso sviluppo del pensiero». Sulla scorta della tradizione del pragmatismo americano, il loro intento è invece quello di valorizzare «i caratteri peculiari della filosofia, per cui essa si distingue dalle scienze speciali e dalle altre forme di attività spirituali», nonché le relazioni che essa intrattiene con le altre forme del sapere e il contesto sociale, economico e politico nel quale si innesta il pensiero filosofico.

Questo lavoro di "taglia e incolla" operato dai correttori del '44 sul testo dei programmi De Vecchi finisce per partorire un modello ibrido di insegnamento disciplinare i cui fondamenti teorici ed empirici appaiono incerti e confusi. Nel percorso storico dell'insegnamento della filosofia nei licei italiani, dapprima le linee guida della riforma gentiliana del '23 sono state curvate (e tradite!) dal Regime in direzione dossografica, nozionistica e manualistica, in seguito dopo il 25 luglio 1943 sono stati espunti i riferimenti ideologici al fascismo e innestati alcuni elementi della cultura pragmatista americana.

⁴⁵ Cfr. Antonio Cosentino, cit., p. 22. Un'analisi filologica comparata della premessa al Programma di filosofia del 1944 con il testo dei Programmi De Vecchi del 1936 è presente in Gaiani, cit., p. 65: «Nel 1944 l'unica frase cassata rispetto al 1936 è la parentesi che dice 'uno per ciascun anno, oltre alla *Dottrina del Fascismo*', che si trovava dopo 'non limitata al solo inquadramento degli autori letti'. Per il resto la scansione degli autori nei tre anni ripropone i programmi del 1936: nel primo anno va insegnata la storia della filosofia dalla nascita del pensiero greco alla fine della scolastica; nel secondo dal rinascimento fino a Kant; nel terzo dall'idealismo postkantiano al neoidealismo, con una coda – e questo è forse l'unico tratto di messa al passo con i tempi - che va fino al fenomenismo relativistico e al pragmatismo».

⁴⁶ Cfr. Vittorio Telmon, cit., pp. 113-114; Annalisa Caputo, cit., p. 59.

E tuttavia, la matrice attualistica gentiliana continuerà ad esercitare “carsicamente” la sua influenza, anche se collocata ormai al di fuori del suo orizzonte storico, culturale, politico e istituzionale. Una sorta di “Gentile senza Gentile”, per utilizzare un’efficace espressione di Gaiani. Le contraddizioni intrinseche al modello “cripto-gentiliano” congedato dalla Sottocommissione Alleata nel 1944 costituiranno il terreno di gioco sul quale si combatterà la partita della didattica della filosofia nella scuola italiana della Repubblica⁴⁷.

Nello stesso arco temporale degli anni ’30 e ’40 del Novecento anche in Francia si assiste ad un passaggio storico molto importante per le sorti dell’insegnamento della filosofia nell’istruzione secondaria: il tramonto del monopolio della *classe de philosophie* nel sistema educativo francese. Il processo di ampliamento delle sezioni dell’insegnamento moderno, iniziato alla fine del XIX secolo e proseguito con la riforma del 1902, si intensifica e trova la sua regolamentazione normativa negli anni 1941-1942. A discapito delle dichiarate intenzioni di restaurare la tradizione della cultura umanistica espresse dal governo collaborazionista di Vichy (10 luglio 1940-25 agosto 1944), il primato della *classe de philosophie* viene messo in discussione dai nuovi indirizzi curriculari dell’istruzione secondaria e in particolare dalla *classe de mathématiques*⁴⁸.

In parallelo si accentua il peso demografico della popolazione studentesca femminile nella filiera dell’istruzione classica e il carattere specialistico delle prove concorsuali dell’*Agrégation de philosophie*. Il Decreto ministeriale del 29 luglio 1938 prevede per la selezione del corpo docente la composizione di due prove scritte, in sostituzione delle precedenti tre, e l’introduzione di due tipologie di prove di ammissione. Nella prima prova il candidato è tenuto a sostenere una lezione (*leçon*) su un argomento filosofico (*sujet*) affrontato in una classe e comprendente i tradizionali campi della psicologia, logica, morale, sociologia e filosofia generale; la seconda prova contempla una lezione e il commento testi filosofici (*explication de texte*), ossia una delle due tipologie (*dissertation et commentaire de texte*) previste dalla prima prova scritta di *Philosophie* che tradizionalmente segna l’avvio del *Baccalauréat* francese. Come si può chiaramente osservare dal dettato normativo, la *leçon* e la *dissertation de philosophie* costituiscono i due cardini dell’insegnamento disciplinare nei *lycées*.

Il 3 settembre 1939 la Gran Bretagna e la Francia dichiarano guerra alla Germania, ponendosi come garanti dell’integrità territoriale della Polonia. L’ingresso della Francia nel secondo conflitto mondiale incide profondamente sul corso riformatore delle politiche nazionali dell’educazione e dell’istruzione. Lo sforzo militare sostenuto dal paese, l’invasione tedesca e l’instaurazione a Vichy del regime filonazista del maresciallo Philippe Pétain costringono di fatto i titolari dell’istruzione pubblica a perseguire una linea di gestione del presente piuttosto che di pianificazione del futuro. In questi anni si avvicendano alla guida del ministero il filosofo Jacques Chevalier (13 dicembre 1940-23 febbraio 1941), lo storico Jérôme Carcopino (23 febbraio 1941-18 aprile 1942) e il poeta e giornalista Abel Bonnard (18 aprile 1942-17 agosto 1944)⁴⁹.

La figura politica più significativa per la storia del sistema educativo in Francia è quella di Jérôme Carcopino, l’unico dei tre ministri che non si limita al disbrigo degli affari correnti, ma prova ad impostare una riforma più complessiva dell’istruzione scolastica e universitaria. Occorre tenere presente che negli anni del governo dittatoriale di Vichy il ministro e il suo apparato ispettivo esercitano un potere incontrastato nella regolamentazione del settore. Tutti i corpi intermedi presenti nel mondo dell’educazione e dell’istruzione sono stati messi al bando. Non esistono più le organizzazioni sindacali, le associazioni dei genitori e quelle professionali dei docenti.

Il processo di irregimentazione dell’amministrazione scolastica finisce per travolgere anche il *Conseil supérieur de l’éducation nationale*, il massimo organismo ministeriale con funzioni

⁴⁷ Cfr. Alberto Gaiani, cit., pp. 66-67.

⁴⁸ Cfr. Bruno Poucet, cit., p. 265.

⁴⁹ Ivi, pp. 268-269.

consultive sul sistema dell'istruzione primaria, secondaria e superiore, rafforzando al contrario le finzioni di controllo dell'*Inspection générale*. Ciò non significa che l'opposizione al regime collaborazionista all'interno del corpo docente francese, e in particolare della città di Parigi, sia stata completamente silenziata. Anzi una delle rimostranze che sono rivolte al ministro Carcopino dagli apparati di governo è proprio quella di aver conservato al loro posto alcuni esponenti vicini alle forze politiche del *Front populaire* (1936-38) e di essere stato troppo morbido nei confronti della tenace opposizione dei docenti parigini al maresciallo Pétain⁵⁰.

Per quanto concerne l'insegnamento della filosofia nei licei una delle linee guida della *Loi Carcopino* del 15 agosto 1941 è data dalla curvatura in senso etico dell'insegnamento disciplinare. Insegnare filosofia nei licei significa in massimo grado insegnare filosofia morale. Il baricentro dei processi di insegnamento/apprendimento si sposta dal polo dell'istruzione a quello dell'educazione. La fonte ispiratrice del progetto Carcopino è quella del filosofo Édouard Le Roy, accademico delle scienze, il quale individua nella promozione dei valori ideali dello spirito umano l'oggetto degli studi letterari e lo scopo di quelli scientifici. Il quadro orario disciplinare viene fissato a 9 ore su 17 nella *classe de philosophie* e 3 ore su 21 nella *classe de mathématiques*⁵¹.

Il nuovo *Programme de philosophie* viene proposto nel dicembre del 1941 ed entra in vigore nell'ottobre del 1942. In linea con le posizioni di Le Roy, la preparazione degli studenti ad affrontare il mondo della vita rappresenta lo scopo fondamentale dell'insegnamento della filosofia nell'istruzione secondaria. Non si tratta di riempire la testa degli allievi di tutti i sistemi di pensiero degli autori, ma di fare percepire loro l'importanza dei problemi fondamentali che investono la condizione e l'agire umani. Dal punto di vista pedagogico e didattico, le indicazioni rimangono sostanzialmente quelle delle *Instructions* del 1925. Si invitano i docenti ad evitare nei loro corsi la dettatura degli appunti, ma al tempo stesso a non sottovalutare l'importanza di elaborare in forma scritta delle sintesi puntuali dei temi affrontati, in modo da consentire agli allievi una più agevole comprensione ed esposizione dei contenuti.

Da segnalare, invece, la scomparsa della formula presente nei Programmi del 1923 sulla libertà didattica del docente nella trattazione degli argomenti. La lunga stagione della Terza Repubblica (1870-1940) è ormai alle spalle. Il contesto storico è mutato, così come la visione dell'insegnamento scolastico. Il professore di filosofia è nuovamente vincolato a seguire un ordine prescrittivo nella presentazione dei *sujets*: Introduzione, Psicologia, Logica, Morale. Se per quanto riguarda la lista degli autori e delle opere nulla cambia rispetto al canone di De Monzie, per l'elencazione delle diverse *questions* relative ad ogni modulo tematico spicca l'aggiunta, nella prima parte dell'*Introduction*, dell'unità intitolata: «*L'enseignement de la philosophie et la réflexion sur l'expérience concrète: l'esprit philosophique*». Una rubrica che per certi aspetti può essere considerata la cifra di tutto l'impianto teoretico delle indicazioni programmatiche del 1942⁵².

Il *Programme* del 1942 di fatto non entrerà mai in vigore. Dopo la fine del regime di Vichy e la conclusione della Seconda guerra mondiale, il Decreto del 15 settembre 1945 ripristina senza alcuna modifica il *Programme* De Monzie del 1923⁵³. Per una nuova revisione dei programmi disciplinari bisognerà attendere gli anni '60. Nel frattempo, gli ambienti più oltranzisti della Repubblica di Vichy, fautori di una politica di alleanza più vincolante con il regime hitleriano e di una repressione più incisiva di ogni forma di dissenso interno, non accolgono di buon grado il

⁵⁰ Ivi, p. 271.

⁵¹ Ivi, pp. 271-273.

⁵² Ivi, pp. 275-279. Il testo del *Programme Carcopino* del 1942 per la *classe de philosophie* (9 ore) è disponibile in formato pdf al seguente link (http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/programme_philosophie_1942.pdf).

⁵³ Il testo del Decreto del 15 settembre 1945 è consultabile in formato pdf al seguente link (http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/programme_philosophie_1925.pdf).

progetto riformatore di Carcopino e denunciano le sue incertezze nella conduzione del ministero.

Il ritorno di Pierre Laval alla guida dell'esecutivo negli ultimi anni di vita del regime di Pétain coincide con un cambio al vertice del ministero dell'educazione nazionale. Il neoministro Abel Bonnard si propone di portare a compimento con piglio deciso la riforma del *Baccalauréat* impostata dal suo predecessore. Il nodo da sciogliere è legato a quella categoria di studenti che non avendo frequentato la *classe de philosophie* non sono in possesso della conoscenza del latino e di una seconda lingua, ma al tempo stesso presentano delle carenze nello studio della matematica. Pertanto, da un lato non possono avere accesso al Baccalaureato di filosofia, dall'altro incontrano notevoli difficoltà nel Baccalaureato di matematica.

Occorre introdurre una filiera di mediazione tra i due estremi. Ed è qui che si innesta il processo storico di ulteriore frantumazione della *classe de philosophie* e il definitivo tramonto del suo regime di monopolio nel sistema educativo francese. Il 7 maggio 1942 viene stabilita una nuova ripartizione della *classe de philosophie*, entrata in vigore nell'ottobre dello stesso anno, che articola la filiera in due sezioni: *philosophie lettres* e *philosophie sciences*. Il monte orario disciplinare previsto è di 5 ore su 20. Il successivo Decreto del 16 novembre 1942 regola le prove del *Baccalauréat* per i nuovi indirizzi, assegnando nel computo del punteggio finale un peso equilibrato tra le discipline letterarie e scientifiche⁵⁴.

Seppur tra i limiti e le contraddizioni di questa fase convulsa e tragica della storia francese e mondiale, i processi di allargamento delle basi demografiche e istituzionali della filiera liceale nazionale e di democratizzazione dell'insegnamento della filosofia si sono messi in moto e hanno preso corpo⁵⁵.

5. Gli anni Settanta: l'insegnamento della filosofia tra assedio e resistenza

Nella stagione del secondo dopoguerra il dibattito filosofico italiano si polarizza attorno a due questioni fondamentali: tagliare i ponti con il passato fascista sul piano storico e istituzionale; tagliare i ponti con l'egemonia di Croce e Gentile sul piano culturale⁵⁶. Nel clima della ricostruzione delle basi democratiche della Repubblica, l'enorme influenza esercitata dal neoidealismo nella prima metà del XX secolo viene percepita come uno dei fattori principali che ha ostacolato l'apertura e il confronto del panorama filosofico italiano rispetto alle tendenze culturali internazionali. Senza contare il fatto che la filosofia neoidealista nella sua versione gentiliana era stata uno dei baluardi più importanti per la costruzione delle basi ideologiche del Regime.

L'esigenza di fondo della nuova generazione di intellettuali che si affaccia sulla scena culturale italiana è quella di elaborare, in antitesi al modello totalizzante neohegeliano, un nuovo modello di razionalità, che trovi nell'apertura al dialogo interdisciplinare e nell'ancoraggio alla dimensione contingente e problematica dell'esistenza umana i suoi caratteri peculiari. Si possono individuare tre passaggi storici significativi in questo processo di rinnovamento del panorama culturale nazionale: la pubblicazione, alla data simbolica del 25 aprile 1945, del saggio *Studi per un nuovo razionalismo* di Ludovico Geymonat; la fondazione a Torino nel 1946 del Centro di

⁵⁴ Bruno Poucet, cit., p. 275: «C'est donc à partir de la section philosophie que l'ouverture s'est produite – et non de la section mathématiques. La conséquence de cette décision est de procéder à l'éclatement de la classe de la philosophie. La philosophie n'est plus désormais l'enseignement privilégié d'une section, mais un enseignement parmi d'autres. Cela est d'autant plus vrai que dans les derniers mois de l'activité ministérielle, un autre projet voit le jour: la création d'un baccalauréat technique, préparé dans les classes terminales des Écoles nationales professionnelles (ENP) et des Collèges d'enseignement technique (CET). Les événements empêcheront ce projet d'être effectivement mis en oeuvre».

⁵⁵ Cfr. Hervé Boillot, cit., pp. 6-7.

⁵⁶ Cfr. Alberto Gaiani, cit., pp. 69-74. Per una disamina più articolata e approfondita del dibattito filosofico italiano nel Novecento si rimanda al saggio di Carlo Augusto Viano, *La filosofia italiana del Novecento*, il Mulino, Bologna 2006.

studi metodologici ad opera di Abbagnano, Bobbio e di altri studiosi tra i quali lo stesso Geymonat; lo svolgimento a Roma nel novembre del 1946 del Congresso internazionale di filosofia⁵⁷.

A questo quadro si aggiunge la ripresa nel 1952 dell'attività associativa e culturale della Società Filosofica Italiana (SFI), fondata a Milano nel 1906 con il preciso scopo di tutelare la presenza della filosofia nella scuola. Il progetto di Statuto, elaborato da un comitato di docenti universitari composto da Abbagnano, Banfi, Battaglia, Lamanna, Sciacca, Spirito, Stefanini, prevede tra le finalità dell'organismo associativo la predisposizione di «un idoneo ordinamento delle strutture culturali didattiche e pratiche della ricerca filosofica» e la necessità di favorire a tale scopo una più stretta collaborazione tra i mondi della scuola e dell'università⁵⁸.

La rilevanza della funzione propulsiva svolta dalla SFI, sia nel campo della ricerca sui fondamenti teorici ed empirici della didattica della filosofia nella scuola secondaria italiana, sia nell'attività sociale di promozione e diffusione della cultura filosofica al più vasto pubblico, è attestata dallo snodo storico degli anni '60 e '70. Ad una fase di minore incisività dell'azione di stimolo e di lievito culturale operata dalla SFI negli anni '60 corrisponde anche un affievolirsi della qualità del dibattito culturale sui problemi dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria. Viceversa, ad un rinnovato vigore dell'attività della SFI negli anni '70 si associa anche una ripresa dell'interesse per le problematiche sopracitate da parte degli addetti ai lavori e più in generale dell'opinione pubblica⁵⁹.

Parallelamente, sul versante francese della didattica della filosofia nell'istruzione secondaria, durante il passaggio storico dalla Liberazione di Parigi (19-25 agosto 1944) alla nascita della

⁵⁷ I tre avvenimenti storici citati pongono le basi del dibattito culturale postbellico introno ai problemi dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana. Il panorama degli anni '50 è segnato dall'emergere della contesa tra le "due culture" (marxista e cattolica) per l'egemonia in campo educativo e dalla nascita del cosiddetto "programma neoilluministico", una prospettiva filosofica autenticamente laica, antidogmatica, critica rispetto alla tradizione metafisica, fautrice di un modello di razionalità scientifica cosciente della radicale problematicità dell'esistenza umana e dei limiti della ragione. I centri culturali e accademici attorno ai quali si riuniscono i principali esponenti di questo nuovo indirizzo filosofico sono l'Università di Torino con le figure di Abbagnano, Bobbio, Geymonat, Pareyson e l'Università di Milano con quelle di Banfi, Dal Pra e Paci. Accanto ai tre passaggi storici menzionati occorre segnalare la data del 1956 nella quale si tennero due convegni nazionali molto importanti per la storia della didattica della filosofia in Italia: il Convegno di Roma (5-7 maggio), organizzato dal Centro didattico nazionale per i licei e il Convegno di Firenze (29-30 aprile), organizzato dall'Ateneo fiorentino con la direzione di Abbagnano. Il nodo della discussione si incentra sulle matrici storicistiche che connotano il modello italiano di insegnamento disciplinare nei licei e sul rapporto tra la teoreticità e la storicità dell'esperienza filosofica, come è attestato anche dalla pubblicazione, sempre nel 1956, del volume curato dalla SFI *Verità e storia. Un dibattito sul problema del metodo della storia della filosofia*. Si delineano così le due visioni canoniche dell'insegnamento della filosofia, destinate a fronteggiarsi per lungo tempo in Italia: l'approccio storiografico degli storici della filosofia e quello problematico dei teoreti. Tra gli interpreti più rigorosi della prima tendenza vi è Eugenio Garin che ha modo di esprimere le sue posizioni nel Convegno fiorentino del '56 e in seguito nella raccolta di saggi *La filosofia come sapere storico* (1959). Consapevole dei limiti del fare storia secondo gli stilemi dello storicismo neoidealista, Garin imbocca con estremo rigore la via dell'analisi filologica e storiografico-critica delle opere degli autori come unica modalità scientificamente valida della ricerca filosofica. Cfr. Vittorio Telmon, cit., pp. 171-200; Alberto Gaiani, cit., pp. 121-127; Annalisa Caputo, cit., pp. 61-65.

⁵⁸ Cfr. Vittorio Telmon, cit., p. 137. Una ricostruzione puntuale della storia della Società Filosofica Italiana attraverso l'esame delle tematiche e delle posizioni espresse dai relatori intervenuti all'annuale Congresso nazionale SFI è stata proposta dagli studiosi Gaspare Polizzi e Mario Quaranta nel volume *Un secolo di filosofia attraverso i congressi della S.F.I. (1906-2013)*, Bonanno, Roma 2016.

⁵⁹ Una periodizzazione di sintesi delle fasi storiche che hanno segnato nel dopoguerra il dibattito intorno ai problemi dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria italiana è stata proposta da Annalisa Caputo, cit., pp. 59-60: «Possiamo distinguere schematicamente i decenni in questa maniera:

- fase di discussione ideologico-contrappositiva (anni '50);
- fase di concentrazione sulle problematiche tecniche e pedagogiche (anni '60);
- fase dell'emergere dei problemi 'metodologici' dell'insegnamento (anni '70);
- fase di 'strutturazione' del dibattito sulla didattica della filosofia (anni '80);
- fase delle sperimentazioni in classe, fino ai Programmi Brocca (anni '90);
- fase dell'emergere della logica delle competenze, fino alle Indicazioni Nazionali (2010)».

Quinta Repubblica gaullista (5 ottobre 1958) si verificano una serie di processi altrettanto rilevanti, come accade per il caso italiano. Per quanto concerne i dati della popolazione studentesca si assiste ad una costante e progressiva diminuzione degli iscritti al *baccalauréat* della *classe de philosophie* a vantaggio delle altre filiere liceali di *Mathématiques* e di *Philosophie science*. Nella sezione di *Philosophie* la prevalenza della popolazione scolastica femminile su quella maschile è sempre più netta. Nell'ambito del corpo insegnante, invece, aumenta il numero generale dei docenti di filosofia abilitati all'insegnamento pubblico e all'interno di questa classe di concorso la componente dei professori in possesso del titolo di *Agrégé* riveste un peso decrescente rispetto al passato⁶⁰. Inoltre, negli istituti secondari privati ad indirizzo cattolico avanza il processo di laicizzazione dei professori di filosofia.

La fine del dominio incontrastato di quella disciplina che nell'età dell'oro (1830-1925) era considerata la "*reine des sciences et des disciplines*" innesca negli ambienti culturali transalpini una vivace discussione intorno al senso e alla funzione di un simile insegnamento in vista della formazione umana e civile delle giovani generazioni. I canoni tradizionali di un insegnamento disciplinare associato agli studi classico-letterari, posti al vertice del percorso liceale e riservati a pochi e nobili spiriti, sono messi seriamente in questione e percepiti come inadeguati, se non del tutto superflui, rispetto ai mutamenti scientifici e tecnologici che investono la società industriale di massa.

I primi tentativi di ridimensionare il peso culturale, l'autonomia statutaria e il monte orario della *Philosophie* nella filiera dei *lycées* risalgono già alla metà degli anni '50. Nel 1957 il saggista e filosofo Jean-François Revel (1924-2006) pubblica un volume dal titolo eloquente *Pourquoi des philosophes?* L'interrogativo provocatorio è di per sé indicativo dello scetticismo con il quale ormai si guarda alla presenza di un insegnamento stabile e autonomo della filosofia a livello scolastico. Non a caso la soluzione prospettata da Revel è quella di rinnovare la tradizione ormai stantia dell'insegnamento della *Philosophie* nei *lycées*, assorbendo la disciplina all'interno del panorama delle scienze umane e sociali⁶¹.

A difesa della filosofia si alza la voce di Louis Althusser, all'epoca componente dell'*Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public* (APPEP)⁶². La sua raccomandazione

⁶⁰ In linea di massima è possibile affermare che il sistema di reclutamento del corpo insegnante in Francia presenta un profilo gerarchico e selettivo più accentuato rispetto al modello italiano. Sono previsti due livelli di accesso e due corrispondenti tipologie di figure professionali per il primo e per il secondo grado (*premier et second degré*) dell'istruzione. Coloro che aspirano a insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria (i cosiddetti *professeur des écoles*) devono superare un concorso pubblico per titoli ed esami ed essere in possesso di un diploma di laurea di primo livello (*Licence*) o di un titolo legale equivalente. Anche per i candidati ad un posto di professore negli istituti della scuola secondaria di primo e secondo grado (*collèges et lycées*) l'accesso all'insegnamento è regolato mediante il superamento di una procedura concorsuale pubblica per titoli ed esami, articolata e distinta sulla base dei diversi ambiti disciplinari. In questo segmento dell'istruzione pubblica, però, esiste una distinzione gerarchica dei titoli professionali, con significative differenziazioni sul piano della retribuzione economica e del riconoscimento sociale del proprio ruolo professionale. Il primo livello di qualifica professionale è quello dei *professeurs certifiés*, ovvero coloro hanno ottenuto mediante il superamento di un concorso pubblico la certificazione del CAPES (*Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré*), del CAPLP (*Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel*) o del CAFEP (*Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant du second degré dans l'établissements d'enseignement privé sous contrat*). Per accedere al concorso del CAPES i candidati devono essere in possesso di un diploma di laurea di secondo livello (*Diplôme de Master*) o di titolo legale equivalente. Dopo il CAPES, si colloca l'*Agrégation*, il livello più alto di qualifica professionale nel sistema dell'istruzione secondaria francese. Il titolo corrispondente è quello di *professeur agrégé* e si ottiene mediante il superamento di una procedura concorsuale particolarmente impegnativa e selettiva. Il titolo richiesto per l'accesso all'esame dell'*Agrégation* è il diploma di laurea di secondo livello.

⁶¹ Cfr. Bruno Poucet, cit., pp. 286-288.

⁶² L'associazionismo professionale dei professori di filosofia è una realtà storica e culturale molto attiva e sentita in Francia. L'APPEP è l'organizzazione storica degli insegnanti di filosofia. Fondata il 1° luglio 1901, l'associazione si fa garante del tradizionale profilo rigoroso dell'insegnamento disciplinare, fortemente legato ai principi di laicità e di libertà del professore di filosofia e al carattere nazionale dei programmi, dei titoli di studio e dell'esame di Stato. In aperta polemica con l'Ispettorato generale di filosofia e con le posizioni "conservatrici" dell'APPEP, Jacques Derrida

è di tenere distinto il piano dell'insegnamento disciplinare da quello dello statuto epistemologico della filosofia collocata all'interno del contesto storico della modernità. La crisi politica e sociale del mondo moderno chiama in causa il senso e la funzione della didattica della filosofia nei sistemi nazionali di istruzione e non la validità di una pratica filosofica critica, resa scientificamente feconda da una rilettura del pensiero marxiano e della tradizione marxista⁶³.

Il dibattito sviluppatosi in Italia e in Francia alla metà degli anni '50 intorno alle finalità e al ruolo dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria è premonitore dello snodo storico e culturale degli anni '70, sul quale ci soffermeremo sinteticamente. Pur nelle differenti peculiarità nazionali, a distanza di vent'anni i sistemi dell'istruzione secondaria dei due Paesi sono nuovamente alle prese con il tentativo da parte dei poteri pubblici e del mondo accademico di saldare i conti con la didattica della filosofia.

La concreta possibilità di porre fine alla tradizione dell'insegnamento della filosofia nelle scuole italiane si materializza nel 1970. Siamo in un contesto storico-culturale nazionale e internazionale in cui la ricerca nel campo delle scienze sociali riscuote enormi consensi. Si ritiene, pertanto, ormai desueto lo studio della filosofia a livello di istruzione secondaria. La disciplina, insegnata in Italia in abbinamento con la storia, può essere tranquillamente assorbita dalle scienze umane. Da qui alla proposta del ministero della pubblica istruzione di abolire *d'emblée* la classe di concorso *Filosofia e storia* in favore della nuova dicitura *Scienze umane e storia* il passo è davvero breve⁶⁴. Si tratta di uno dei tornanti storici più perigliosi per le sorti dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana. La sopravvivenza stessa della disciplina viene messa seriamente in gioco. Fortunatamente, l'infausto progetto riformatore rimane sulla carta e non trova concreta attuazione.

Ad elaborare la proposta abrogativa dell'insegnamento della filosofia nei licei è per la precisione un'apposita Commissione istituita dal Consiglio italiano per le scienze sociali. Il compito affidato ai suoi componenti è duplice: prendere in esame lo *status quo* del sistema scolastico nazionale e tracciare le linee guida di un nuovo impianto formativo e culturale incentrato proprio sullo studio delle scienze sociali. Uno dei principali contributi ai lavori della Commissione è offerto da Pietro Rossi, il quale argomenta le ragioni della sostituzione della filosofia con le scienze sociali nel saggio *Filosofia e storia: la parabola di un insegnamento* del 1978.

Dopo il tramonto dell'egemonia culturale di Croce e Gentile si profila nel panorama intellettuale italiano un rinnovato legame tra il sapere filosofico e la dimensione storico-sociale, al punto tale che la filosofia può qualificarsi *tout court* come "sapere storico": di conseguenza l'abbinamento disciplinare filosofia-storia non ha più ragion d'essere. Per Rossi le diverse correnti del pensiero sono manifestazioni culturali di una particolare epoca e la filosofia rientra nell'alveo delle scienze storiche e sociali che indagano da diverse angolature il medesimo fenomeno umano⁶⁵.

ha dato vita nel 1975 al *Group de recherche sur l'enseignement de la philosophie* (GREPH). In stretta continuità con il percorso di innovazione sperimentale delle pratiche didattiche promosso dal GREPH è sorta nel 1998 l'*Association pour la création d'instituts de recherche sur l'Enseignement de la philosophie* (ACIREPH). Una terza associazione professionale operante in Francia è la *Société des professeurs de philosophie* (SO.P.PHI) che si propone di salvaguardare i cardini dell'insegnamento disciplinare nei licei: l'esercizio critico del pensiero, l'approccio tematico del programma per *notions*, la *dissertation* del *Philobac*. Cfr. Michel Tozzi *Dictionnaire sur l'apprentissage du philosophe et les Nouvelles Pratiques Philosophiques*, août (2012), rubrique *Acireph*, (<http://www.philotozzi.com/>), p. 5.

⁶³ Cfr. Louis Althusser, *La classe de philosophie*, in "Esprit", juin, (1954), pp. 858-864.

⁶⁴ Cfr. Antonio Cosentino, cit., pp. 39-40 e Alberto Gaiani, cit., p. 148.

⁶⁵ Alberto Gaiani, cit., p. 152: «Questo è il punto. Se la filosofia è storia, perché insegnarla *in quanto* filosofia? Basta insegnare storia. In passato l'identità gentiliana di storia e filosofia o la concezione crociana della filosofia come metodologia storica potevano contare su un articolato apparato teoretico che le sosteneva e le giustificava. Ora, negli anni Settanta, i riferimenti a modelli ideologici tetragoni come quelli sono svaniti e rimane una enunciazione che sulla scorta della formulazione gariniana della 'filosofia come sapere storico' si è imposta come maggioritaria e non ha più

Uno scenario per molti versi simile si registra in Francia nel coevo arco di tempo degli anni '70. Dopo il ripristino nel 1945 del *Programme De Monzie* del 1923, i primi interventi di modifica, datati 1960, sono l'esito di un serrato confronto tra l'*Insepection général de philosophie* e l'APPEP, tradizionalmente contraria al processo di moltiplicazione delle filiere liceali e ancorata al *Programme De Monzie* del 1923⁶⁶. L'obiettivo di fondo del ministero è di adeguare i contenuti e le finalità disciplinari ai mutamenti in atto nella società. La prospettiva riformatrice rimane quella di un aggiornamento calibrato dei fondamenti teorici ed empirici dell'insegnamento della filosofia nei *lycées*, in grado di salvaguardare l'autonomia statutaria e il rigore specifico del sapere disciplinare.

In questa ottica si inquadrano le seguenti novità programmatiche: per quanto riguarda la lista delle *notions* compare un duplice riferimento alla questione della "*technique*" e viene inserita *ex novo* la tematica "*esthétique*"; per quanto concerne l'elenco degli *auteurs* vengono inseriti i riferimenti a Machiavelli, Hegel, Marx, Alain⁶⁷. In linea con le nuove indicazioni e con la riorganizzazione delle *classes terminales* e del *Baccalauréat* del 1965, la produzione editoriale della manualistica di settore si rinnova riservando uno spazio maggiore all'antologia dei testi filosofici⁶⁸.

Il quadro storico e culturale della didattica della filosofia in Francia muta radicalmente alla metà degli anni '70. Il progetto di riforma del sistema scolastico (noto come "*collège unique*"), presentato l'11 luglio del 1975 dal ministro dell'educazione nazionale René Haby, punta a ridimensionare pesantemente la presenza della filosofia nel curriculum delle filiere liceali. Sono gli anni del mandato presidenziale di Valéry Giscard d'Estaing (1974-1981) e dei governi di centro-destra di Jacques Chirac e del gaullista Raymonde Barre, improntati ad un indirizzo politico di segno marcatamente neoliberalista e tecnocratico.

Il grimaldello utilizzato da Haby per scardinare l'impianto dell'insegnamento della filosofia nei licei è particolarmente insidioso perché fa leva sulle questioni sensibili della lotta alle disuguaglianze economiche e sociali e del diritto costituzionale ad un'istruzione libera e uguale per tutti. Viene infatti prevista l'istituzione di un percorso curricolare unificato per il segmento della

la necessità di dare una giustificazione di sé. Pare assodato e indiscutibile che, almeno a livello dell'insegnamento scolastico, la filosofia è la storia della filosofia».

⁶⁶ Cfr. Hervé Boillot, cit., pp. 7-8. Occorre tenere presente che nel sistema gerarchico e centralizzato dell'amministrazione scolastica francese l'*Inspectorat général*, il massimo organo di vigilanza alle dirette dipendenze del ministro dell'educazione nazionale, presenta una struttura organizzativa molto più consistente e capillare del corrispettivo modello italiano. La sua articolazione per ambiti disciplinari (lettere, filosofia, scienze naturali, matematica, etc.) favorisce l'esercizio di un'azione sistematica e periodica di controllo sul lavoro del corpo insegnante, sullo svolgimento dei programmi disciplinari e sulle procedure di reclutamento del personale. Il risvolto negativo di questo modello organizzativo è dato dal fatto che una ristretta *élite* di funzionari statali è posta nelle condizioni di poter decidere su tutte le questioni più rilevanti della classe di concorso di competenza. Cfr. Michel Tozzi, cit., rubrique *Insepection de philosophie*, pp. 24-25.

⁶⁷ È opportuno segnalare che il successivo *Programme* del 1973 raggrupperà nuovamente la lista delle *notions* attorno ai tradizionali quattro nuclei tematici della psicologia, logica, etica e metafisica: *L'homme et le monde; La connaissance et la raison; La pratique et les fins; Anthropologie, métaphysique, philosophie*. I testi del *Programme de philosophie* del 1960 per la *classe de terminale* della sezione A (8 ore) e del *Programme* del 1973 per le diverse filiere liceali sono disponibili in formato pdf ai seguenti link

(http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/programme_philosophie_a_1960.pdf)

(http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/programme_1973.pdf).

⁶⁸ Con il Decreto del 10 giugno 1965 il ministro dell'educazione nazionale Christian Fouchet diversifica e specializza l'offerta formativa delle filiere liceali che conducono al *Baccalauréat*. Sono previste quattro sezioni della *série générale* (A *philosophie et lettres*; B *sciences sociales et économique*; C *mathématiques et physique*; *mathématique et biologie*) e una sezione T *mathématiques et technique*. Inoltre, viene istituita la nuova filiera del *Baccalauréat de technicien*. Cfr. Bruno Poucet, cit., pp. 317-322; 332-335 e Hervé Boillot, cit., pp. 11-12.

scuola secondaria di primo grado (*Collège*), posticipando la scelta dell'indirizzo specialistico di studio all'ultimo anno di corso (*classe troisième*)⁶⁹.

Il progetto di riforma Haby prevede anche una riorganizzazione delle filiere liceali. Per quanto concerne in particolare l'insegnamento della filosofia il monte orario disciplinare viene distribuito sugli ultimi due anni del *Lycée* (*classe première* e *classe de terminale*) e non più concentrato nella sola *classe de terminale*. Al tempo stesso, però, come contropartita il numero complessivo delle ore si riduce notevolmente rispetto al quadro precedente. Sono previste 3 ore di filosofia nella *classe première* ed 1 o più ore opzionali nella *terminale*, in funzione delle scelte universitarie prese in considerazione dagli studenti⁷⁰.

Il progetto di riforma Haby entrerà in vigore soltanto per il segmento formativo del *Collège* ma non per quello del *Lycée*. Un peso non irrilevante nella determinazione di tale differente esito del progetto riformatore è da attribuire alla saldatura dei mondi della scuola e dell'università nella ferma e tenace opposizione al pericolo di un drastico ridimensionamento della filosofia nell'istruzione secondaria. Nel 1975 Jacques Derrida rompe lo storico monopolio detenuto dall'APPEP nel campo dell'associazionismo professionale e dà vita al *Group de recherche sur l'enseignement de la philosophie* (GREPH), con il deliberato intento di sostenere il processo di democratizzazione e di rinnovamento dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria francese⁷¹. Due i cavalli di battaglia del GREPH: la rimodulazione dei processi di insegnamento/apprendimento della disciplina su di un arco temporale più disteso comprendente l'intero ciclo triennale del *Lycée* (*seconde, première, terminale*); l'estensione dell'insegnamento della filosofia alle *Séries technologiques e professionnelles*. Non viene esclusa la possibilità di introdurre percorsi di filosofia anche nelle classi del *Collège*.

L'obiettivo di fondo è quello di favorire, attraverso l'utilizzo di metodologie e di pratiche didattiche di tipo laboratoriale e cooperativo, una progressiva acquisizione da parte degli studenti delle necessarie competenze linguistiche, logiche e culturali richieste dallo studio della filosofia⁷². Evidente in questa proposta la suggestione del modello scolastico italiano, l'unico a prevedere nei sistemi scolastici europei un insegnamento ordinamentale della filosofia articolato sugli ultimi tre anni dell'istruzione secondaria.

La spinta innovatrice del GREPH non si ferma alle finalità e ai contenuti della didattica disciplinare, ma investe la funzione e il senso stesso della pratica filosofica. La tradizionale visione della filosofia come "*reine des sciences*" e "*discours de la totalité*" viene contestata in radice. Il sapere filosofico, inteso nei termini derridiani di una "impossibile necessità", non è di per sé insegnabile e sfugge costantemente ad ogni forma di riduzionismo. Ma paradossalmente proprio la permanente inafferrabilità e irriducibilità dell'oggetto di insegnamento si rivela un'aporia feconda che rende la filosofia specificamente ciò che è. Un'aporia teoricamente impercorribile,

⁶⁹ Il sistema francese dell'istruzione pubblica è organizzato sui tre cicli canonici: primario, secondario e universitario. In sintesi, la sequenza schematica del percorso scolastico è la seguente:

- Scuola dell'infanzia (*École maternelle*) (3-6 anni) / Durata 3 anni.
- Scuola primaria (*École élémentaire*) (6-11 anni) / Durata 5 anni (*classe onzième-septième*)
- Scuola secondaria primo grado (*Collège*) (*Brevet*) (11-15 anni) / Durata 4 anni (*classe sixième-troisième*).
- Scuola secondaria secondo grado (*Lycée*) (*Baccalauréat*) (15-18 anni) / Durata 3 anni (*classe seconde-terminale*).
- *Classes préparatoires aux grandes écoles* (Corsi universitari tenuti nei Licei) / Durata 2 anni
- Istruzione universitaria superiore: *Grandes Écoles et Universités*. Laurea triennale di primo livello (*Licence*); Master o Laurea di secondo livello; Dottorato.

⁷⁰ Cfr. Bruno Poucet, cit., pp. 356-357.

⁷¹ Cfr. Franco Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 55-56; pp. 73-76.

⁷² Cfr. GREPH (a cura di), *Qui a peur de la philosophie?*, Flammarion, Paris 1977, chapitre II, *La philosophie déclassée*, pp. 111-261; Guillaume Vergne, *Histoire de l'enseignement de la philosophie de 1975 à 2001*, 8/10 (2011) (<http://skhole.fr/2-histoire-de-l-enseignement-de-la-philosophie-de-1975-a-2011>), pp. 2-5; Michel Tozzi, cit., rubrique *Acireph*, p. 5; Hervé Boillet, cit., p. 11.

ma che nella prassi i corpi insegnanti e insegnati sono chiamati necessariamente a percorrere e attraversare⁷³.

La riflessione militante di Derrida e le istanze innovatrici del GREPH animeranno la scelta di convocare a Parigi nel 1979 gli *États Généraux de la Philosophie*: uno dei momenti più caldi del movimento di contestazione al progetto di riforma Haby, ma soprattutto un laboratorio teorico di altissimo valore per il dibattito culturale ed educativo-didattico del Novecento filosofico. Ne è testimonianza la convergenza attorno allo stesso tavolo di discussione di relatori del calibro di Brunet, Chatelet, Derrida, Deleuze, Jankélévitch, Ricoeur⁷⁴.

6. I Programmi Brocca (1992) e la «querelle des programmes» (1989-2003)

Nel 1992 la Commissione ministeriale presieduta dal pedagogo e sottosegretario democristiano alla pubblica istruzione Beniamino Brocca conclude i suoi lavori finalizzati all'elaborazione di un progetto di riforma dell'istruzione secondaria di secondo grado. Il frutto maturo di questo percorso di studio e di riflessione, avviato nel 1988 dal ministro Giovanni Galloni, è la pubblicazione dei Programmi di insegnamento per il biennio e il triennio, meglio noti come Programmi Brocca (1992)⁷⁵.

Si tratta di un contributo scientifico collettivo di notevole levatura culturale e politica, in particolare per quanto concerne il dibattito intorno ai fondamenti della didattica della filosofia, al punto che gli studiosi del settore sono concordi nell'affermare l'imprescindibilità di tale base programmatica per chiunque si proponga di avanzare proposte riformatrici nel campo dell'insegnamento della filosofia in Italia⁷⁶.

⁷³ Cfr. Jacques Derrida, *Où commence et comment finit un corps enseignant* in AA.VV., *Politiques de la Philosophie*, textes réunis par Dominique Grisoni, Grasset, Paris 1976; tr. it. *Dove comincia e come finisce un corpo insegnante*, in D. Grisoni (a cura di), *Politiche della filosofia*, Sellerio, Palermo 1979; Jacques Derrida, *Du droit à la philosophie*, Galilée, Paris 1990; Jacques Derrida, *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*, UNESCO 1997; tr. it. *Il diritto alla filosofia dal punto di vista cosmopolitico*, Il melangolo, Genova 2003 in particolare pp. 28-29; Gianfranco Dalmasso (a cura di), *Il corpo insegnante e la filosofia*, Jaka Book, Milano 1980, pp. 9-38; Michel Tozzi (2012), rubrique *Droit à la philosophie*, pp. 19-20; Ilaria Malaguti, *Aporie nell'insegnamento filosofico e insegnabilità della filosofia: il contributo del pensiero francese*, in L. Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, Utet, Torino 2007, pp. 70-72. La riflessione e l'impegno civile di Jacques Derrida sui problemi dell'insegnamento della filosofia hanno segnato profondamente il panorama culturale francese. Cfr. il saggio *L'âge de Hegel* in GREPH, cit., pp. 73-107. Occorre segnalare in questa sede che l'attività di ricerca militante di Derrida sul terreno delle pratiche filosofiche troverà nel 1983 un formidabile centro culturale di sperimentazione nel *Collège International de Philosophie*.

⁷⁴ I lavori degli *États Généraux de la Philosophie* si svolsero il 16-17 giugno 1979 presso l'università della Sorbona. La dichiarazione di apertura dal titolo *Pour la philosophie* fu affidata a Jankélévitch e la prima comunicazione *Philosophie des États Généraux* fu tenuta da Derrida. Cfr. AA.VV., *États généraux de la philosophie (16 et 17 Juin 1979)*, Flammarion, Paris 1979, pp. 23-44.

⁷⁵ Cfr. Commissione Brocca, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 59/60, Le Monnier, Firenze-Roma 1992, in particolare per i programmi di filosofia, tomo I, pp. 212-235.

⁷⁶ Cfr. Enzo Ruffaldi, cit., p. 43; Alberto Gaiani, cit., pp. 226-227; Miur, *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, a cura della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione - Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, ottobre 2017

(<https://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>), nota 8, p. 8; Annalisa Caputo, cit., p. 78. Nella storia della didattica della filosofia i Programmi Brocca del 1992 non costituiscono soltanto un punto di partenza per una riflessione accorta sui limiti e sui rischi di una curvatura storicistica e dossografica che incombono sul modello italiano, ma anche il punto di arrivo di una spinta innovatrice proveniente dal basso che trova negli anni '80 il suo periodo di incubazione. Non a caso tale decennio viene considerato dagli studiosi della storia delle istituzioni scolastiche in Italia come uno dei più fervidi e produttivi sul piano della progettazione e della sperimentazione didattica. A riguardo, nell'ambito dell'insegnamento disciplinare si segnalano in particolare il *Rapporto SFI* (1987) sull'insegnamento della filosofia a cura di Luciana Vigone e Clemente Lanzetti, con il coinvolgimento diretto di più di mille docenti intervistati, la fondazione nel 1983 della rivista specializzata "Nuova Secondaria" diretta da Evandro Agazzi, la pubblicazione nel 1988 sulla medesima rivista dell'articolo di Mario

Purtroppo, le proposte della Commissione Brocca non si tradurranno mai in un quadro legislativo organico, ma saranno recepite soltanto a livello di percorsi curricolari sperimentali da una percentuale minima di istituti scolastici. A distanza di quasi settant'anni dalla riforma Gentile, la concreta possibilità di un profondo ripensamento degli assi culturali e didattici della scuola secondaria superiore sfuma, proprio nel frangente in cui sembra ormai a portata di mano. Le ripercussioni e i contraccolpi negativi del mancato appuntamento con una rigenerazione innovatrice di questo segmento formativo del sistema dell'istruzione pubblica non si faranno attendere e si manifesteranno con chiarezza nei primi decenni del XXI secolo.

Come segnala Enrico Berti, due appaiono le principali novità dei Programmi Brocca per quanto concerne l'insegnamento della filosofia. La prima viene approvata in seno alla Commissione plenaria e concerne la presenza curricolare e il quadro orario della disciplina nei piani di studio degli indirizzi scolastici dell'istruzione secondaria. La seconda, invece, viene decisa dai componenti della sezione specifica di filosofia e investe i contenuti e le metodologie dell'insegnamento disciplinare⁷⁷.

Sul primo versante i nuovi Piani di studio Brocca si muovono nella prospettiva culturale ed educativo-didattica di una "filosofia per tutti" e prevedono l'estensione dell'insegnamento disciplinare al triennio finale degli indirizzi tecnologici ed economici, destinati a sostituire gli istituti tecnici. Pertanto, la filosofia continua ad essere presente nei percorsi liceali, ma con una specifica curvatura del canone didattico italiano, calibrato in funzione dello specifico indirizzo di studio (classico, linguistico, psico-socio-pedagogico, scientifico, scientifico-tecnologico). In aggiunta a questa rimodulazione, per la prima volta nella storia dell'istruzione secondaria in Italia e in netta discontinuità con i modelli casatiano e gentiliano la disciplina diventa parte integrante dell'offerta formativa dell'istruzione tecnica⁷⁸.

Trombino, *Esercitazioni scritte di filosofia*. È opportuno inoltre ricordare in questa sede che il gruppo di filosofia che operò all'interno della Commissione Brocca, composta in totale da 40 membri, trovò una guida illuminata e sapiente nella figura di Enrico Berti. Allievo di Marino Gentile nell'Ateneo di Padova, Berti è forse uno dei docenti universitari che più si è speso per i problemi dell'insegnamento della filosofia nel mondo della scuola, provando a coniugare in maniera equilibrata l'approccio storico e quello problematico-tematico. In altri termini, se da un lato non si può misconoscere il dato di fatto che le idee e i concetti si incarnano sempre in esseri umani che vivono in uno spazio e in un tempo storico determinati, dall'altro non si deve mai perdere di vista che l'orizzonte e il senso della storia della filosofia non rivestono un carattere meramente storiografico, ma esistenziale e teoretico. La tradizione filosofica è una risorsa formidabile per raggiungere il fine che rimane quello del filosofare e del conphilosofare, ossia l'esercizio in prima persona e in comune dell'attività del pensare.

⁷⁷ Enrico Berti, *I nuovi programmi di filosofia*, in "Atti del Seminario di aggiornamento per docenti *Il Sapere filosofico e gli altri saperi. Linee di rinnovamento dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore*" (Rapallo, 2-6 marzo / 2-4 dicembre), Santa Maria Ligure 1992, p. 1.

⁷⁸ Alla fine degli anni '90, la prospettiva teorica ed educativo-didattica di una "filosofia per tutti" trova in Mario De Pasquale uno dei massimi interpreti e sostenitori. Nel 1998 De Pasquale cura per i tipi di Franco Angeli la pubblicazione di un'omonima raccolta di saggi con la prefazione di Enrico Berti e i contributi di alcuni degli esperti più autorevoli nel campo degli studi di settore: Anna Bianchi, Antonio Cosentino, Ferruccio De Natale, Armando Girotti, Fulvio Cesare Manara, Mario Trombino. Cfr. Mario De Pasquale, *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2000*, FrancoAngeli, Milano 1998, in particolare pp. 9-16 e pp. 37-63. L'estensione dell'insegnamento della filosofia alla filiera dell'istruzione tecnica rappresenta forse una delle novità più significative dei Programmi Brocca. Ad ulteriore conferma di ciò, si segnala che nei percorsi liceali viene proposto un approccio di tipo storico-tematico e storico-problematico, in linea con la posizione di mediazione sostenuta da Berti. Negli indirizzi tecnici, invece, il metodo di insegnamento è integralmente tematico e fa leva su due perni: i modelli di razionalità antica e moderna; le questioni di etica e politica. Le ragioni della scelta di introdurre negli indirizzi tecnici un modello didattico radicalmente innovativo rispetto a quello storico tradizionale risiedono sia nel carattere sperimentale di novità assoluta dell'insegnamento in questo segmento formativo, sia nella necessità di calibrare le finalità e i contenuti disciplinari sulle conoscenze e competenze degli studenti di questo specifico percorso curricolare. Il monte orario triennale dell'insegnamento disciplinare previsto dai Programmi Brocca è il seguente: classico (3, 3, 3), linguistico (2, 3, 3), socio-psico-pedagogico (3, 3, 3), scientifico (2, 3, 3), scientifico-tecnologico (2, 3, 3) e negli indirizzi tecnici ed economici (-, 2, 2). Come si può evincere chiaramente, lo spazio orario riservato all'insegnamento disciplinare dai Programmi Brocca è rilevante. La mancata attuazione di questo progetto riformatore costituirà un *vulnus* pesantissimo per la didattica della filosofia in Italia, anche per il venir meno delle conseguenti ricadute positive in termini di sbocchi

Il secondo elemento di novità è più specifico e conduce ad una ridefinizione del modello di insegnamento della filosofia nella scuola secondaria, investendo le finalità, i contenuti e le metodologie della disciplina. Partiamo dalle finalità. Per i livelli di chiarezza espressiva e di sintesi concettuale raggiunti dai redattori, il testo delle sei finalità previste dai Programmi Brocca merita di essere riportato integralmente:

1. La formazione culturale completa di tutti gli studenti del triennio attraverso la presa di coscienza dei problemi connessi alle scelte di studio, di lavoro e di vita, ed un approccio ad essi di tipo storico-critico-problematico.
2. La maturazione di soggetti consapevoli della loro autonomia e del loro situarsi in una pluralità di rapporti naturali ed umani, implicante una nuova responsabilità verso sé stessi, la natura e la società, un'apertura interpersonale ed una disponibilità alla feconda e tollerante conversazione umana.
3. La capacità di esercitare la riflessione critica sulle diverse forme del sapere, sulle loro condizioni di possibilità e sul loro "senso", cioè sul loro rapporto con la totalità dell'esperienza umana.
4. L'attitudine a problematizzare conoscenze, idee e credenze, mediante il riconoscimento della loro storicità.
5. L'esercizio del controllo del discorso, attraverso l'uso di strategie argomentative e di procedure logiche.
6. La capacità di pensare per modelli diversi e di individuare alternative possibili, anche in rapporto alla richiesta di flessibilità nel pensare, che nasce dalla rapidità delle attuali trasformazioni scientifiche e tecnologiche⁷⁹.

Come osserva Ruffaldi, le sei finalità individuate dai Programmi Brocca coprono una pluralità di dimensioni della persona umana (cognitiva, emotiva, affettiva, corporea, etica, sociale) ed esprimono la nuova visione della filosofia come disciplina scolastica⁸⁰. I punti 1 e 2 recepiscono l'istanza fondamentale di una formazione culturale e umana integrale del discente, strettamente correlata ad una consapevolezza critica nella sua attività di studio, di lavoro e di vita e ad un processo di crescita improntato ai valori dell'autonomia, della responsabilità e dell'apertura all'alterità.

Le finalità 3 e 5, invece, si connotano per il risalto offerto all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze di tipo metacognitivo, epistemologico e logico. Tale indicazione è in linea con una delle tradizionali ragioni che giustificano la presenza della cultura filosofica nell'istruzione pubblica: la sua capacità di favorire negli allievi lo sviluppo delle abilità e delle competenze logiche e argomentative intese nella forma di una corretta gestione e di un rigoroso controllo delle procedure formali del ragionamento e delle pratiche linguistiche⁸¹. La riflessione critica intorno alle condizioni di possibilità e all'orizzonte di senso dei diversi ambiti disciplinari si allarga fino a chiamare in causa il nesso decisivo che lega le forme del sapere alla vita nella sua interezza.

Infine, nel quadro di un ripensamento delle finalità dell'insegnamento scolastico della filosofia in un'ottica "storico-critico-problematica" e interdisciplinare, i punti 4 e 6 si sforzano di coniugare i profili più tradizionali del modello didattico nazionale, legati alla consapevolezza del

professionali per i laureati in filosofia. Infatti, la previsione effettuata nel 1992 dagli estensori dei nuovi piani di studio era quella di un raddoppiamento del numero delle cattedre di insegnamento nella scuola secondaria.

⁷⁹ Commissione Brocca, cit., pp. 212-213.

⁸⁰ Enzo Ruffaldi, cit., pp. 44-45.

⁸¹ Una possibile classificazione e disamina critica degli argomenti maggiormente utilizzati per giustificare la presenza della filosofia nel curriculum scolastico europeo e internazionale è stata affrontata da Alberto Gaiani nel volume *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*. L'autore individua essenzialmente tre tipologie di argomenti a favore dell'insegnamento della filosofia nell'istruzione pubblica: l'argomento culturale, quello etico-politico e quello logico. In linea di massima, seguendo la classificazione proposta da Gaiani possiamo affermare che le finalità 1 e 3 dei Programmi Brocca rientrano nell'ambito del cosiddetto argomento culturale, i punti 2, 4 in quello etico-politico, i punti 5, 6 in quello logico. Cfr. Alberto Gaiani, *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci, Roma 2012, pp. 41-64.

carattere storico di idee, concetti, credenze, con le spinte più innovatrici, volte a stimolare negli studenti l'esercizio e la produzione di un pensiero divergente, in grado di affrontare le sfide della società contemporanea.

I Programmi Brocca presentano alcune novità interessanti anche sul piano della riorganizzazione dei contenuti disciplinari. Ci soffermiamo brevemente sulla trattazione di questo aspetto, anche perché le proposte formulate nel 1992 rispetto alla scansione delle conoscenze nel triennio liceale saranno in parte recepite dalle Indicazioni Nazionali del 2010. Nei percorsi liceali si opera una distinzione tra le conoscenze obbligatorie, consistenti nello studio di autori e testi filosofici accuratamente selezionati, e le conoscenze opzionali, riguardanti la trattazione di alcuni nuclei tematici distinti a seconda dei vari indirizzi curriculari e scelti dal docente sulla base di una lista prestabilita di proposte⁸².

L'impostazione storica del canone italiano continua ad essere presente nell'articolazione cronologica convenzionale dei periodi, degli autori e dei temi della tradizione filosofica: l'antichità e il medioevo nel primo anno, l'età moderna nel secondo e l'età contemporanea nel terzo, pur con l'anticipazione strategica della trattazione di Hegel al secondo anno, volta a liberare tempi e spazi didattici per affrontare adeguatamente il Novecento filosofico. Tale impostazione è affiancata e integrata dall'approccio tematico, con l'individuazione di alcuni dei nodi problematici più rilevanti che lo sviluppo storico del pensiero occidentale ci ha consegnato. Attorno a tali nodi portanti il docente è invitato a costruire alcuni possibili percorsi filosofici mediante i quali intercettare e connettere autori, temi e problemi⁸³.

Si tratta di un mutamento di paradigma nella previsione ordinamentale dei contenuti disciplinari e nell'approccio ad essi richiesto ai professionisti del settore. Con i Programmi Brocca, infatti, viene meno il carattere vincolante e prescrittivo insito nella logica del tradizionale "programma" e si procede verso la logica delle "indicazioni", affidando ai docenti una più ampia libertà e responsabilità nella selezione dei temi e degli autori, nella costruzione di percorsi disciplinari e interdisciplinari, nell'aggiornamento e nella ricerca sui fondamenti teorici ed empirici della didattica della filosofia⁸⁴.

⁸² Enrico Berti, *I nuovi programmi di filosofia*, cit., pp. 2-3: «Per i cosiddetti nuclei tematici opzionali sono stati forniti suggerimenti interessanti ed originali relativi ai singoli indirizzi, quali ad esempio "Le origini del lessico filosofico europeo; le traduzioni dei testi filosofici antichi" (per il primo anno dell'indirizzo linguistico), "Le lingue della filosofia nell'Europa moderna" (per il secondo anno dell'indirizzo linguistico), "La tradizione filosofica dell'Occidente a confronto con le altre culture" (per il terzo anno dell'indirizzo socio-psico-pedagogico), "L'intelligenza artificiale" (per il terzo anno dell'indirizzo scientifico), "Problemi e implicazioni filosofiche delle nuove tecnologie" (per il terzo anno dell'indirizzo scientifico- tecnologico), "La riscoperta dell'etica nella filosofia contemporanea" (per il terzo anno di tutti gli indirizzi). Si tratta di un approccio inevitabilmente selettivo, il quale tuttavia consente di approfondire sia gli autori obbligatori che i nuclei tematici opzionali attraverso una lettura diretta dei testi (interi o antologizzati)».

⁸³ *Ibid.*, p. 2: «Il tipo di approccio prescelto, come già si è detto, non è quello "storico" tradizionale, consistente nella presentazione dell'intera storia della filosofia, che spesso porta ad esiti di tipo scettico e relativistico, né quello detto "per problemi", che rischia di presentare problemi astratti, cioè avulsi dalla situazione storica concreta in cui essi sono emersi. Esso potrebbe essere definito "storico-tematico", perché consiste nell'individuazione di alcuni grandi nodi, intorno ai quali si è storicamente sviluppata la filosofia, e nella ricostruzione, a partire da essi, di alcune possibili reti con cui catturare i più importanti temi e problemi filosofici. Tali nodi possono essere costituiti da singoli autori di importanza assolutamente fondamentale, quali ad esempio Platone e Aristotele per il pensiero antico, Kant e Hegel per quello moderno, i quali pertanto sono stati resi obbligatori; oppure da nuclei tematici comprendenti più autori, i quali sono stati elencati a titolo indicativo per ciascun indirizzo e quindi lasciati alla libera scelta dell'insegnante (comunque obbligato a sceglierne due o tre per ciascun anno di corso). La decisione di anticipare lo studio di Kant e di Hegel al secondo anno di insegnamento della filosofia è stata dettata dall'intento, concordato con i gruppi responsabili dei programmi di italiano e di storia, di lasciare il maggiore spazio possibile, nel terzo anno, allo studio della contemporaneità, cioè della seconda metà dell'Ottocento e dell'intero Novecento. L'anticipazione dei suddetti autori, d'altra parte, risulta fattibile solo se si rinuncia a voler trattare sistematicamente l'intera filosofia moderna dal Quattrocento al Settecento, come è consuetudine fare attualmente, ma ci si limita ad una scelta molto rigorosa e sobria di autori e temi, come i nuovi programmi suggeriscono».

⁸⁴ Programmi Brocca, cit., *Indicazioni didattiche (comuni a tutti gli indirizzi)*. p. 232: «È compito specifico della programmazione tradurre in pratica di insegnamento i programmi, attraverso la loro distribuzione temporale in unità

Il terzo profilo di innovazione dei Programmi Brocca è rappresentato dalla posizione di assoluta centralità che in essi assi assume la lettura e analisi del testo filosofico. Certo, alla data del 1992 la lettura diretta delle opere degli autori in versione ridotta o integrale risulta una metodologia didattica ormai già abbastanza consolidata nella scuola secondaria italiana⁸⁵. Da questo punto di vista le proposte Brocca non fanno altro che inserirsi in una linea di continuità. Tuttavia, occorre rilevare che nella storia dell'insegnamento disciplinare, salvo che nel modello gentiliano del 1923, non era stata mai stata posta un'attenzione così sistematica e puntuale alla valenza culturale e formativa di tale metodologia di insegnamento.

I sei obiettivi di apprendimento previsti dai Programmi Brocca sono tutti incentrati sulla descrizione delle abilità e delle competenze che si possono acquisire attraverso la lettura del testo filosofico. In particolare, il punto 3 fornisce un quadro abbastanza ampio e dettagliato delle molteplici operazioni che gli studenti-lettori sono chiamati a compiere sulla struttura del testo al fine di esplicitare la struttura stessa dello statuto disciplinare a livello sintattico, semantico e storico-critico⁸⁶. Anche in questo caso per le medesime ragioni di chiarezza espressiva e di sintesi concettuale sopramenzionate si ritiene opportuna la citazione integrale del testo del 1992:

1. Riconoscere e utilizzare il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica (ad es. natura, spirito, causa, ragione, principio, fondamento, idea, materia, essere, divenire, esperienza, scienza, diritto, dovere, individuo, persona, società, Stato). 2. Analizzare testi di autori filosoficamente rilevanti, anche di diversa tipologia e differenti registri linguistici (dal dialogo al trattato scientifico, alle «confessioni», agli aforismi). 3. Compiere, nella lettura del testo, le seguenti operazioni: 3.1. definire e comprendere termini e concetti; 3.2. enucleare le idee centrali; 3.3. ricostruire la strategia argomentativa e rintracciarne gli scopi; 3.4. saper valutare la qualità di un'argomentazione sulla base della sua coerenza interna; 3.5. saper distinguere le tesi argomentate e documentate da quelle solo enunciate; 3.6. riassumere, in forma sia orale che scritta, le tesi fondamentali; 3.7. ricondurre le tesi individuate nel testo al pensiero complessivo dell'autore; 3.8. individuare i rapporti che collegano il testo sia al contesto storico di cui è documento, sia alla traduzione storica nel suo complesso; 3.9. dati due testi di argomento affine, individuarne analogie e differenze. 4. Individuare analogie e differenze tra concetti, modelli e metodi dei diversi campi conoscitivi, a partire dalle discipline che caratterizzano i diversi indirizzi di studio. 5. Confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi allo stesso problema (ad esempio ai problemi indicati nei «nuclei tematici» opzionali). 6. Individuare e analizzare problemi significativi della realtà contemporanea, considerati nella loro complessità (anche per l'individuazione di questi si suggerisce il ricorso ai «nuclei tematici» opzionali)⁸⁷.

L'attenzione presente nei Programmi Brocca alla problematica del "come" insegnare filosofia è espressione di una specifica modalità di intendere non solo le dimensioni del "perché" e del "che cosa" insegnare, ma la natura stessa dell'insegnamento disciplinare, inteso «non come

e sotto-unità didattiche, rendendo compatibili gli obiettivi stabiliti, da intendersi in ogni caso come vincolanti, con i limiti di spazio e di tempo disponibili».

⁸⁵ Sulla distinzione lessicale e concettuale dei termini "metodi", "metodologie", "tecnologie" e "pratiche d'aula" nel campo scienze dell'educazione e della didattica disciplinare si rinvia in particolare ai lavori di Riccardo Massa *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1990, pp. 11-33 e Annalisa Caputo, cit., pp. 140-143; pp. 191-194.

⁸⁶ Programmi Brocca, cit., *Indicazioni didattiche (comuni a tutti gli indirizzi)*, p. 232: «In particolare il docente dovrà curare e motivare l'approccio degli studenti al pensiero ed al linguaggio filosofico, realizzando la continuità tra l'esperienza dei giovani e la tradizione culturale. La didattica ha, infatti, un ruolo decisivo nella funzione di mediazione tra i testi dei filosofi e il mondo culturale giovanile, caratterizzato dalla forte presenza di linguaggi non verbali. Attraverso la lettura del testo va esplicitata la struttura della disciplina in termini sia semantici (linguaggi-concetti-teorie), sia sintattici (modalità di argomentazione e controllo delle ipotesi), sia storico-critici (con riferimento al contesto), in modo da attivare, nel contempo, processi di apprendimento che pongano strutture della disciplina in rapporto con la struttura conoscitiva del discente, sviluppando apprendimenti di diverso livello. A tale proposito sarà utile coinvolgere gli studenti nella programmazione».

⁸⁷ Ivi, pp. 213-214.

trasmissione di un sapere compiuto, ma come educazione alla ricerca, cioè acquisizione di un abito di riflessione e di una capacità di dialogare con gli autori, che costituiscono la viva testimonianza della ricerca “in fieri”⁸⁸.

Un’analoga tendenza a mettere in discussione la visione dogmatica e oggettivistica dei contenuti disciplinari e del programma di insegnamento si registra nella «*querelle des programmes*» sviluppata in Francia a partire dal 1945. Come abbiamo avuto modo di osservare, questa spinta innovatrice trova il suo culmine negli anni '70 con la creazione del GREPH (1975) e con la convocazione degli *États Généraux de la Philosophie* (1979). Una tappa di questo processo di revisione critica dell’insegnamento disciplinare può essere considerata la stesura del nuovo *Programme de philosophie* del 1973.

Le *notions* vengono nuovamente accorpate attorno agli ambiti canonici della psicologia, logica, morale e metafisica e proposte con un taglio più indeterminato e astratto. Questa scelta viene giustificata proprio con la necessità di garantire al professore di filosofia un ampio margine di agibilità culturale e pedagogica nella selezione e nella trattazione dei contenuti, a garanzia della natura riflessiva (*réflexif*) dell’insegnamento disciplinare e della libertà di insegnamento del docente.

La prospettiva del legislatore è quella riconfigurare i processi di insegnamento/apprendimento della filosofia nei *lycées*, muovendosi in una duplice direzione. Da un lato, attraverso un quadro più sintetico e flessibile di *notions* si intende offrire ai docenti delle semplici linee operative per progettare i percorsi filosofici a partire dai temi e dagli autori. Dall’altro, mediante la specificazione delle tematiche obbligatorie da affrontare in vista del *Baccalauréat (sujets d’examen)* si mira ad orientare gli studenti verso un approccio e uno studio della disciplina, finalizzati non alla mera ripetizione dei concetti e delle idee dei filosofi, né all’acquisizione di contenuti specialistici, ma alla sperimentazione del *philosopher en première personne*, un obiettivo specifico di apprendimento al centro del modello didattico francese⁸⁹.

Nella seconda metà degli anni '70, di fronte al tentativo del ministro Haby di riformare le filiere liceali, confinando l’insegnamento della filosofia in una nicchia di poche ore, il variegato movimento di opposizione sorto dal basso tra i professori di filosofia dei *lycées* e delle università era riuscito a fare fronte comune e a compattarsi con successo. Nei decenni successivi, una volta scampato il pericolo, le posizioni del corpo insegnante tornano a dividersi, attestandosi schematicamente su due fronti opposti: il partito dei cosiddetti *républicains*, raccolto in larga misura attorno alla storica alleanza tra l’*Inspection générale* e l’APPEP (1901) e quello dei cosiddetti *pédagogues* che si riconosce nella neonata esperienza del GREPH (1975) e in quella posteriore dell’ACIREPH (1998).

Nel primo schieramento rientrano i difensori della vocazione filosofica del *professeur* e della tradizionale egemonia della *classe de philosophie* rispetto agli altri ambiti scientifici e percorsi formativi. Coloro per i quali è opportuno che il sistema scolastico francese continui a riservare lo studio della filosofia esclusivamente agli studenti della *classe terminale*. L’idealtipo professionale è quello del *professeur de philosophie* nelle *classes préparatoires littéraires (Khâgne)*⁹⁰. La

⁸⁸ Ivi, p. 232.

⁸⁹ Cfr. Hervé Boillot, cit., p. 5. Più critica la posizione di Guillaume Vergne circa la reale portata innovativa del *Programme* del 1973 e dei successivi interventi di modifica datati agli inizi del XXI secolo. A suo giudizio, l’impianto tradizionale dell’insegnamento della filosofia nei *lycées* non viene intaccato. Il legislatore nazionale si limita a mettere in campo una semplice operazione di cosmesi (*toiletage*) dei contenuti programmatici e dell’organizzazione didattica della disciplina. In definitiva, nel dibattito culturale sui problemi dell’insegnamento della filosofia nell’istruzione secondaria finisce per avere la meglio una certa mentalità conservatrice e corporativistica insita in una parte consistente della categoria dei professori francesi di filosofia. Cfr. Guillaume Vergne, cit., pp. 1-4.

⁹⁰ Il ciclo biennale delle *classes préparatoires aux grandes écoles*, ovvero un segmento formativo post-secondario tenuto nei *lycées* a cavallo tra la *classe de terminale* e l’istruzione universitaria superiore, è uno dei tratti peculiari del sistema francese dell’istruzione pubblica. In senso tecnico il termine *khâgne* sta ad indicare il secondo anno delle

disciplina è concepita, infatti, come “*couronnement*” degli studi scolastici e baluardo etico-civile dell’istituzione repubblicana. Sull’altro versante si collocano gli innovatori, coloro che preferiscono definirsi *enseignants du philosophe* piuttosto che *professeurs de philosophie*⁹¹. In linea con i processi di democratizzazione e di massificazione del sistema scolastico nazionale, essi rivendicano l’improrogabilità di una riforma strutturale dell’insegnamento della filosofia e di una sua estensione sia agli altri due anni del percorso liceale, sia alle filiere dei licei tecnici e professionali⁹².

La *querelle des programmes* e lo scontro ideologico, culturale e politico tra *républicains* et *pédagogues* raggiungerà uno dei momenti di massima tensione tra la fine degli anni ’80 e l’inizio degli anni ’90. Al centro del conflitto si staglierà nuovamente la figura e il pensiero militante di Jacques Derrida. Nel giugno del 1989, infatti, viene pubblicato il *Rapport de la Commission de Philosophie et d’Épistémologie*, noto anche come *Rapport Bouveresse-Derrida*⁹³. Si tratta di un documento programmatico di ampio respiro che mette al centro della sua riflessione i nodi problematici più rilevanti dell’insegnamento della filosofia nel sistema francese dell’istruzione: lo statuto epistemologico della disciplina e il suo rapporto con le altre forme del sapere; i fondamenti teorici e pratici del suo insegnamento; le aporie didattiche e docimologiche della prova scritta della *dissertation*; il ripensamento dei contenuti disciplinari tra livello nazionale e articolazioni territoriali periferiche; la formazione e l’aggiornamento dei docenti.

In relazione ad ogni ambito di ricerca il *Rapport* individua cinque punti chiave per dare corso ad un processo di profondo ripensamento (e rinnovamento) dello statuto epistemologico, educativo e didattico della disciplina. Per la lucidità nell’analisi delle criticità del modello francese e per la lungimiranza della sintesi programmatica, le cinque linee guida del *Rapport* (nella realtà molto più equilibrate di come furono all’epoca percepite) meritano di essere integralmente riportate nel testo originale:

1. La philosophie doit intervenir comme constituant indispensable de toute formation intellectuelle cohérente, structurée, et soucieuse de comporter une dimension critique, à partir d’un certain niveau de savoir et de culture. 2. Comme toute discipline fondamentale, la philosophie doit donner lieu à un enseignement qui respecte son identité, s’articule sur d’autres disciplines et étende sur plusieurs années le cycle d’une

classes préparatoires littéraires, denominato ufficialmente con il termine *première supérieure*. Il primo anno, invece, è definito *hypokhâgne* o *lettres supérieures*. L’etimologia del termine è legata al gergo scolastico in uso alla metà del XIX secolo, quando il termine *cagneurs* veniva adoperato in senso ironico per appellare gli accademici e i cultori degli studi classici, le cui ginocchia risultavano ormai ritorte (alla stregua di quelle del “cane” in francese *cagne*) per il peso dei libri e la fatica dello studio. Da qui la nomea di un percorso di istruzione molto severo e impegnativo. Attualmente, nel sistema francese sono previsti tre indirizzi di *khâgne*:

- La *khâgne A/L classique* che prepara al concorso per l’accesso all’*École Normale Supérieure* (ENS) di Paris-Ulm (section Arts, section Langues, section Lettres et section Sciences humaines);
- La *khâgne A/L moderne* che prepara al concorso per l’accesso all’*École Normale Supérieure* (ENS) di Lyon (section Arts, section Langues, section Lettres et section Sciences humaines);
- La *khâgne B/L* che prepara al concorso per l’accesso all’*École Normale Supérieure* (ENS) di Paris-Ulm (section Sciences économiques et sociales), dell’ENS di Paris-Saclay (section Sciences sociales) e dell’ENS di Lyon (section Sciences économiques et sociales).

⁹¹ Per un quadro di sintesi sulla problematica dell’identità professionale del docente di filosofia nella scuola secondaria francese cfr. Tozzi (2012), rubrique *Identité professionnelle du professeur de philosophie*, p. 24.

⁹² Hervé Boillot, cit., pp. 13-14.

⁹³ La *Commission de Philosophie et Épistémologie* è uno degli organismi specializzati che ha operato all’interno della *Commission de Réflexion sur les contenus de l’enseignement* creata nel 1988 dal ministro dell’educazione nazionale Lionel Jospin e presieduta da Pierre Bourdieu e François Gros. La *Commission de Philosophie et Épistémologie* era presieduta da Jacques Derrida e dal filosofo ed epistemologo Jacques Bouveresse e ed era animata da due finalità principali: riflettere in maniera ampia e organica sui problemi dell’insegnamento della filosofia nel sistema dell’istruzione francese e individuare le linee guida per una possibile riforma della didattica disciplinare. Al termine dei lavori, nel giugno del 1989, la *Commission de Philosophie et Épistémologie* consegnò il suo *Rapport* al ministro Jospin per la pubblicazione. Il *Rapport* Bourdieu-Gros venne pubblicato l’8 marzo 1989. Il testo è consultabile al seguente link (<http://www.sauv.net/bourdgrs.htm>).

initiation, d'une formation et d'un approfondissement. 3. Étant donné le rôle organisateur que joue l'étape du baccalauréat, le système de nos propositions suppose à ce sujet une innovation prudente, mais déterminée. La crédibilité de l'épreuve de philosophie au baccalauréat implique un contrat clair avec les candidats quant aux compétences exigées d'eux, et une diversification des exercices qui relativise la place de la dissertation; un ensemble de dispositions devra garantir que les élèves ne seront confrontés qu'à des questions avec lesquelles ils auront préalablement pu acquérir une réelle familiarité. 4. *Les Programmes*. Leur définition précise relève, bien entendu, du Conseil national des programmes d'enseignement. Toutefois, les principes énoncés et les réformes proposées ci-dessus impliquent une transformation profonde de leur conception, de leurs structures et de leur contenu. La conséquence la plus saillante est sans doute la distinction qu'il faudra faire (avec les différenciations nécessaires pour chaque type de classe terminale) entre: 4.1. un programme général, défini pour une longue période au niveau national, et 4.2. un programme spécial, défini annuellement au niveau de chacune des Académies. 5. La Formation des Maîtres. Tous les maîtres du premier comme du second degré, quelles que soient les disciplines qu'ils se préparent à enseigner, devraient bénéficier, lors de leurs années de formation, d'un enseignement de philosophie⁹⁴.

La pubblicazione del *Rapport Bouveresse-Derrida* nel marzo del 1989 desta subito enorme scalpore negli ambienti culturali e nel mondo degli addetti ai lavori, suscitando forti critiche e opposizioni soprattutto dalle componenti più conservatrici dei professori di filosofia nei *lycées* e nelle università. I toni della polemica contro le proposte della *Commission de Philosophie et Épistémologie* sono accesi e a tratti si connotano di particolare ferocia e violenza. Alla fine prevalgono le resistenze al cambiamento del partito dei *républicains* e le auspiccate innovazioni del *Rapport* rimangono lettera morta.

La data del 1989 segna uno dei passaggi storici decisivi per le sorti dell'insegnamento della filosofia in Francia. Analogamente alla partita dei Programmi Brocca che di lì a pochi anni (nel 1992) si giocherà in Italia, la sconfitta delle istanze culturali più illuminate impedirà di rigenerare il patrimonio storico e culturale del sapere disciplinare, innestandolo nel tessuto di una società e di un mondo giovanile in rapida e tumultuosa trasformazione. Per una parziale e compromissoria stabilizzazione dell'assetto ordinamentale dell'insegnamento della filosofia nei due sistemi scolastici nazionali bisognerà attendere l'avvento del XXI secolo: in Francia con il *Programme* del 2003⁹⁵ e in Italia con le Indicazioni nazionali del 2010.

⁹⁴ *Rapport de la Commission de Philosophie et Épistémologie* (1989), *Cinq points fondamentaux (synthèse du Rapport)*, pp. 621-625. Il testo del *Rapport Bouveresse-Derrida* si articola in cinque punti chiave e sette principi. È consultabile in formato pdf al seguente link (https://www.snes.edu/IMG/pdf/rapport_commission-Derrida-Bouveresse.pdf). Per un esame più accurato delle proposte programmatiche del *Rapport* si rimanda al lavoro di Vergne, cit., in particolare pp. 4-8.

⁹⁵ Il compromesso tra *républicains* e *pédagogues* fu raggiunto con l'approvazione del *Programme* del 2003 e segnò una fase di tregua nella storia più recente della *querelle des programmes*. Il percorso di mediazione fu abbastanza tormentato e segnato da alterne vicende. All'intesa compromissoria del 2003 si giunse passando attraverso l'affossamento delle proposte di modifica a firma di Jean-Marie Beyssade (1992), professore di storia della filosofia moderna alla *Sorbonne* e di Alain Renaut (2000-2002), professore emerito di filosofia politica ed etica nella medesima prestigiosa sede universitaria. Nel primo caso si tentava di porre mano all'urgenza della crisi educativo-didattica dell'insegnamento della filosofia nelle *séries technologiques*, nel secondo caso la Commissione tecnica presieduta da Renaut provava ad ancorare i contenuti programmatici alle questioni sensibili della contemporaneità e a favorire le condizioni per il consolidamento delle abilità e delle competenze tipiche dell'argomentazione filosofica. Il *Programme Renaut* fu approvato con un Decreto del 9 agosto 2000, ma a seguito delle contestazioni e dell'esito negativo della consultazione nazionale non entrò in vigore. La successiva Commissione di esperti presieduta da Marcel Fichant, successore di Beyssade alla cattedra di storia della filosofia moderna della *Sorbonne*, elaborò il *Programme* del 2003 (*séries générales*) e quello del 2005 (*séries technologiques*). Cfr. Hervé Boillot, cit., pp. 15-16. I *Programmes* del 2003 e del 2005 sono stati pubblicati rispettivamente nel *Bulletin officiel* n. 25 del 19 giugno 2003 e nel *Bulletin officiel* n. 7 del 1° settembre 2005. I due testi sono consultabili in formato pdf ai seguenti link (http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/programme_2003-2.pdf) e (http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/programme_2005.pdf).

Il rischio conseguente ai due mancati appuntamenti del 1989 e del 1992 con una riforma di alto respiro, però, rimane altissimo: la posta in gioco è la progressiva rimozione della domanda radicale e inattuabile sul senso e sulla funzione dell'insegnamento/apprendimento della filosofia e del filosofare. Una forma del sapere e una pratica di vita che costitutiva di ogni essere umano in quanto tale, ma che finisce per essere percepita come sempre più distante dalla dimensione materiale e dall'universo affettivo, cognitivo, emotivo e sociale di coloro che hanno la fortuna (o la sfortuna) di imbattersi in essa tra i banchi di scuola.

7. La Loi pour une école de la confiance (2019): le linee guida

L'anno 2019 sarà ricordato dal mondo della scuola transalpina come uno degli snodi più rilevanti e problematici della sua vicenda storica, politica e sociale. Dopo un lungo e complesso iter legislativo e parlamentare, accompagnato da accesi dibattiti pubblici, scioperi e manifestazioni di radicale opposizione e dissenso, il Presidente della Repubblica Emmanuel Macron ha promulgato il 26 luglio la *Loi* n° 2019-791, recante l'intestazione *pour une école de la confiance*. Il testo definitivo del provvedimento, composto da 5 titoli e 63 articoli, è stato pubblicato nel *Journal Officiel* n° 0174 del 28 luglio⁹⁶. La legge, passata alle cronache anche con il nome di *Loi Blanquer*, porta infatti la firma di Jean-Michel Blanquer, ministro dell'educazione nazionale nel governo di Édouard Philippe.

Siamo in presenza di un tentativo di riforma organica e di ampia portata che interessa la struttura istituzionale e l'organizzazione educativo-didattica di tutti i segmenti del sistema formativo, dall'*école maternelle* ai *lycées*. In questa sede ci limiteremo a segnalare i contenuti programmatici fondamentali del progetto riformatore, nonché le diverse criticità poste in luce dal vasto movimento di opposizione politica e sociale sorto in questi anni⁹⁷.

⁹⁶ Il 5 dicembre 2018 il *Projet de loi* n° 1481 *pour une école de la confiance*, comprendente 5 titoli e 24 articoli, è stato presentato al Consiglio dei ministri ed è stato depositato nello stesso giorno all'*Assemblée nationale*. Il Parlamento francese ha esaminato il provvedimento con la procedura accelerata e lo ha adottato in prima lettura il 19 febbraio 2019. Nella seduta del 13 giugno dello stesso anno una Commissione mista paritaria (CPM) formata da senatori e deputati ha trovato un'intesa politica sul testo del *Projet de loi*. Il 4 luglio il *Sénat* ha esaminato le conclusioni della CPM sul progetto di legge e ha adottato il testo in via definitiva con l'approvazione di tre emendamenti di modifica e il coordinamento del governo. Gli emendamenti hanno riguardato in particolare la soppressione del contestato articolo 6 *quater* del Progetto di legge. Esso prevedeva la creazione dei cosiddetti *établissements publics locaux d'enseignement des savoirs fondamentaux* (EPSF), ossia la creazione di istituti pubblici comprensivi frutto di un processo di razionalizzazione della rete scolastica territoriale del ciclo primario e del secondario di primo grado. Tali istituti sarebbero sorti con l'accorpamento delle classi di un *Collège* e delle classi di una o più scuole del ciclo primario, situate nel settore territoriale di reclutamento del nuovo istituto comprensivo. Il timore delle forze sociali e politiche che si sono tenacemente opposte all'entrata in vigore della riforma Blanquer era quello di una conseguente netta riduzione delle cattedre e dei posti di lavoro a seguito della soppressione delle classi degli istituti accorpati. Infine, il 25 luglio 2019, il giorno prima della definitiva promulgazione presidenziale del 26 luglio, il *Conseil constitutionnel*, chiamato a pronunciarsi sulla costituzionalità degli articoli 17, 33 e 53 della *Loi pour une école de la confiance*, ha espresso parere positivo sull'articolo 17, mentre si è espresso negativamente sulla conformità degli articoli 33 e 53. Con l'articolo 17 si determinano le condizioni dell'attribuzione da parte dello Stato ai comuni delle risorse necessarie per rendere effettivo l'abbassamento a tre anni dell'obbligo scolastico. Invece, l'articolo 33 regolamentava l'informazione che la scuola è tenuta a fornire alle famiglie in materia di interesse e problemi delle offerte di insegnamento delle lingue e delle culture regionali e l'articolo 53 riguardava il diritto di prescrizione delle medicine in ambito scolastico, nonché le condizioni entro le quali gli infermieri dell'educazione nazionale potevano somministrare dei medicinali agli alunni. Il testo in versione integrale della *Loi* n° 2019-791 è pubblicato sul sito ufficiale di *Légifrance*, il servizio pubblico per la diffusione del diritto a cura del governo francese ed è consultabile al seguente link (<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2019/7/26/MENX1828765L/jo/texte>).

⁹⁷ A partire dalla fine del 2018 il movimento di opposizione alla *Loi Blanquer* ha coinvolto docenti, studenti e genitori degli istituti scolastici francesi di ogni ordine e grado saldandosi, soprattutto nella capitale, al più vasto fenomeno di contestazione politica e sociale dei cosiddetti *gilets jaunes*, sorto nel maggio dello stesso anno. Tra le associazioni di categoria e le sigle sindacali particolarmente attive nella mobilitazione contro la *Loi pour une école de la confiance* si segnalano la *Fédération des conseils de parents d'élèves* (FCPE), una delle principali associazioni dei genitori delle scuole pubbliche francesi, e il *Syndicat National Unitaire des instituteurs, des professeurs des écoles et du PEGC* (SNUipp), l'organizzazione sindacale più rappresentativa degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia, aderente alla *Fédération Syndicale Unitaire* (FSU), la più importante federazione sindacale del settore dell'istruzione

Partiamo dal motto scelto dal legislatore per sintetizzare lo spirito di fondo del provvedimento normativo: *Pour une école de la confiance*, in lingua italiana: *Per una scuola della fiducia*. In ogni occasione pubblica, dai dibattiti parlamentari ai convegni, dalle interviste alle visite effettuate negli istituti scolastici, il ministro Jean-Michel Blanquer, giurista di formazione cattolica con alle spalle una carriera di alto funzionario presso il ministero dell'educazione nazionale, ha sempre insistito sull'importanza strategica del valore della *confiance* per la tenuta e il progresso del sistema scolastico francese. Senza un saldo patto educativo, didattico, etico e culturale, fondato sul rispetto reciproco e sulla fiducia tra tutti i soggetti che operano all'esterno e all'interno del mondo dell'istruzione pubblica, l'*École de la République* non può svolgere con efficacia la sua missione civile e democratica ed è destinata alla disgregazione e al fallimento. Pertanto, è assolutamente necessario che si instauri una relazione di fiducia reciproca a tutti i diversi livelli del sistema formativo: tra genitori e insegnanti, tra insegnanti e studenti, tra insegnanti, personale non docente e dirigenti scolastici, tra ministro, ispettori, operatori del mondo della scuola, cittadini⁹⁸.

Analogamente a quanto avvenuto in Italia in occasione dell'approvazione della Legge n. 107 del 13 luglio 2015, comunemente nota con l'espressione "La Buona Scuola", le critiche mosse dai contestatori hanno preso di mira l'utilizzo del motto "*Pour une école de la confiance*". Si è tacciato il governo Philippe di un uso propagandistico e strumentale del termine "*confiance*". A giudizio dei contestatori, il valore della fiducia viene agitato come specchietto per le allodole per celare le matrici ideologiche di stampo tecnocratico e neoliberalista della riforma scolastica, nonché le sue reali finalità di risparmio della spesa pubblica che di fatto mettono seriamente in crisi proprio il rapporto di reciproca fiducia tra le istituzioni e il mondo della scuola.

Si è inoltre rilevata l'inefficacia e la tendenziosità dell'articolo 1, il quale afferma che «l'*engagement et l'exemplarité des personnels de l'éducation nationale confortent leur autorité dans la classe et l'établissement et contribuent au lien de confiance qui doit unir les élèves et leur famille au service public de l'éducation*». Non solo è vana l'affermazione puramente formale di un valore etico-culturale che trova il suo criterio di verifica sul terreno dei comportamenti pratici e delle relazioni sociali, ma il significato ambiguo dell'espressione *engagement et exemplarité des personnels de l'éducation nationale* può dare adito, sulla scorta della tutela della reputazione del servizio pubblico, all'adozione di misure disciplinari di carattere autoritario nei confronti del corpo insegnante, limitandone di fatto la libertà di espressione e di insegnamento⁹⁹.

Proviamo a guardare più da vicino le principali innovazioni introdotte dalla *Loi Blanquer* nel settore dell'educazione e dell'istruzione pubblica. Al primo posto si colloca l'abbassamento ai 3 anni dell'età dell'obbligo scolastico sancito dall'articolo 11. Come si evince dal testo del *Projet de loi* la finalità di questa disposizione, che si inserisce nel solco della tradizione repubblicana della legislazione scolastica nazionale, è duplice. Lo spostamento verso il basso dell'età dell'obbligo scolastico punta a valorizzare la centralità della funzione educativa dell'*école maternelle* all'interno del sistema scolastico e a contrastare più efficacemente la formazione delle ineguaglianze culturali e sociali tra i soggetti in età prescolare. In particolare, il terreno delle conoscenze, abilità e competenze linguistiche di base da parte di tutta la popolazione scolastica del

pubblica. Il 16 marzo, in occasione della *Journée des Présidents*, la FCPE ha presentato un *Dossier* intitolato *Loi École de la confiance* che prende in esame i 24 articoli del *Projet de loi* Blanquer e ufficializza le posizioni critiche dell'Associazione. Il testo del documento è consultabile in formato pdf al seguente link (<https://www.fcpe.asso.fr/sites/default/files/ressources/Dossier%20Loi%20Ecole%20de%20la%20Confiance%20des%20tine%CC%81%20aux%20parents%20d%27e%CC%81%CC%80ves%20-%20mars%202019.pdf>).

⁹⁸ *Loi* n° 2019-791, art. 1: «Art. L. 111-3-1.- L'*engagement et l'exemplarité des personnels de l'éducation nationale confortent leur autorité dans la classe et l'établissement et contribuent au lien de confiance qui doit unir les élèves et leur famille au service public de l'éducation*. Ce lien implique le respect des élèves et de leur famille à l'égard des professeurs, de l'ensemble des personnels et de l'institution scolaire».

⁹⁹ FCPE, *Loi École de la confiance*, 16 Mars 2019, p. 5.

ciclo dell'infanzia è il principale campo di gioco sul quale si combatte la partita per la lotta alle disuguaglianze¹⁰⁰. Nella fascia di età compresa tra i 3 e i 6 anni, infatti, si sviluppano i processi di insegnamento/apprendimento della lingua, decisivi sia per il proseguimento dell'*école élémentaire*, sia per l'acquisizione dei *savoirs fondamentaux* della lettura (*lire*), della scrittura (*écrire*), del computo aritmetico (*compter*) e della convivenza civile (*respecter autrui*)¹⁰¹.

Il nuovo obbligo di istruzione dai 3 ai 16 anni è partito dall'anno scolastico 2019/2020. Pertanto, tutti coloro che hanno rispettivamente 3, 4, 5 anni devono essere iscritti ad una scuola dell'infanzia pubblica o privata. È prevista anche la possibilità che l'istruzione prescolare venga impartita nelle seguenti due modalità: in famiglia ad opera dei genitori o da chi ne fa le veci, previa una dichiarazione formale al sindaco e all'autorità statale competente in materia di educazione; in una struttura privata denominata *jardin d'enfants* (art. 18). Al fine di assicurare il pieno rispetto dell'obbligo di istruzione prescolare, l'articolo 12 rafforza il potere di intervento delle competenti autorità statali (*directeur académique des services de l'éducation nationale*). Invece, l'obbligo formativo degli studenti è innalzato fino ai 18 anni. L'articolo 15 prevede varie modalità e percorsi formativi in grado di certificarne l'assolvimento (*scolarité, apprentissage, stage de formation, service civique, etc.*).

Inoltre, dal momento che in ragione dell'abbassamento dell'obbligo scolastico i comuni sono tenuti a sostenere anche le spese per il funzionamento degli istituti paritari e privati (*écoles maternelles privées sous contrat avec l'État*), l'articolo 17 stabilisce l'erogazione di adeguate risorse finanziarie da parte dello Stato centrale. Su quest'ultima disposizione si sono concentrate le critiche degli oppositori alla riforma Blanquer. Essi sostengono che l'introduzione del nuovo obbligo di istruzione a 3 anni non apporti di fatto alcun reale cambiamento, dal momento che il 97% delle bambine e dei bambini francesi risulta già scolarizzato. In realtà, l'abbassamento dell'obbligo a 3 anni si configurerebbe come un pretesto per aprire le porte al finanziamento delle scuole dell'infanzia private a discapito delle *écoles maternelles* pubbliche.

Il Titolo II *Innover pour s'adapter aux besoins des territoires* è dedicato alla innovazione dell'offerta formativa e all'adeguamento della rete scolastica ai bisogni dei territori e delle realtà locali. L'articolo 32 prevede la creazione dei cosiddetti *établissements publics locaux d'enseignement international* (EPLEI), ovvero istituti pubblici comprensivi formati da classi del ciclo primario e secondario nei quali le materie curriculari vengono impartite sia in lingua francese sia in una lingua straniera lungo l'intero arco degli studi. Tali istituti preparano gli studenti al conseguimento dei titoli nazionali di studio del *brevet (Collège)* con opzione internazionale e del *baccalauréat (Lycée)* ad indirizzo internazionale o europeo. L'attivazione di un nuovo istituto pubblico locale con opzione internazionale è stabilita con un decreto del rappresentante dello Stato nel Dipartimento territorialmente competente su iniziativa congiunta della regione, del o dei dipartimenti, del o dei comuni interessati, del o degli istituti pubblici di cooperazione intercomunale competenti, dopo la stipula di una convenzione tra questi enti territoriali e gli istituti di cooperazione intercomunale.

In questo caso le forze politiche e sociali contrarie al progetto di riforma hanno sottolineato il rischio insito nel processo di decentramento amministrativo e di regionalizzazione della rete

¹⁰⁰ *Projet de loi n° 2019-1481, Exposé des motifs*, p. 4. Il testo integrale del *Projet de loi* è pubblicato sul sito ufficiale dell'*Assemblée nationale* ed è consultabile in formato pdf al seguente link (<http://www.assemblee-nationale.fr/15/pdf/projets/pl1481.pdf>).

¹⁰¹ L'articolo 9 della *Loi Blanquer* propone di favorire, già a partire dal ciclo della scuola primaria, la sensibilizzazione delle alunne e degli alunni ad una serie di tematiche inerenti alcuni nodi problematici della nostra contemporaneità: «L'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire. Elle a pour objectif de sensibiliser les enfants aux enjeux environnementaux et à la transition écologique. Elle permet la transmission et l'acquisition des connaissances et des savoirs relatifs à la nature, à la nécessité de préserver la biodiversité, à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles et à la lutte contre le réchauffement climatique».

scolastica, con la perdita del profilo unitario e nazionale del sistema dell'istruzione pubblica. Il progressivo trasferimento agli enti locali delle competenze in materia di organizzazione della rete scolastica finirebbe per consacrare le disparità economiche e sociali esistenti tra le diverse realtà territoriali del Paese, creando un sistema formativo a più velocità. Nel merito dell'istituzione degli *établissements publics locaux d'enseignement international* si è contestato il loro carattere elitario e il loro modello aziendalistico di gestione amministrativa¹⁰².

La riforma Blanquer interviene anche nell'ambito dei processi di valutazione a livello dei singoli istituti e del complessivo sistema scolastico nazionale. Nel *Projet de loi* si ravvisa che la Francia è uno degli ultimi paesi occidentali a non aver ancora sviluppato una coerente e strutturata politica nazionale della valutazione dei suoi istituti scolastici¹⁰³. Il capitolo 3 *L'évaluation au service de la communauté éducative* e il relativo articolo 40 intendono colmare questa lacuna attraverso la creazione di un nuovo *Conseil d'évaluation de l'École* (CEE) destinato a sostituire nei suoi compiti e funzioni il *Conseil national d'évaluation du système scolaire* (CNESCO) nato nel 2013. La finalità del nuovo organismo è quella di fornire ad ogni singola scuola uno strumento costante, efficace e credibile, di monitoraggio e valutazione dell'insieme dei suoi compiti educativi e didattici: processi di insegnamento/apprendimento, successo formativo degli studenti, qualità dell'offerta formativa e dei progetti pedagogici, livello di benessere dell'ambiente scolastico.

I rilievi critici mossi dalle organizzazioni sindacali e da una larga parte del corpo insegnante si sono focalizzati in particolare sulla nomina dei tredici membri del CEE. A riguardo l'articolo 40 prevede la seguente composizione del nuovo *Conseil d'évaluation de l'École*:

Art. L. 241-13.- Le conseil d'évaluation de l'école comprend, outre son président nommé par le Président de la République, treize membres de nationalité française ou étrangère, à parité de femmes et d'hommes pour chacun des collèges mentionnés aux 1° et 2°: 1° Six personnalités choisies pour leur compétence en matière d'évaluation ou dans le domaine éducatif: a) Deux personnalités désignées par le président de l'Assemblée nationale en dehors des membres de cette assemblée, après avis de la commission permanente compétente en matière d'éducation; b) Deux personnalités désignées par le président du Sénat en dehors des membres de cette assemblée, après avis de la commission permanente compétente en matière d'éducation; c) Deux personnalités désignées par le chancelier de l'Institut de France; 2° Deux députés et deux sénateurs désignés, respectivement, par les commissions permanentes de l'Assemblée nationale et du Sénat compétentes en matière d'éducation; 3° Trois représentants du ministre chargé de l'éducation nationale. La durée du mandat du président et des membres mentionnés au 1° est de six ans. Les modalités de renouvellement du mandat des membres mentionnés au même 1° sont fixées par décret. Les membres mentionnés au 2° sont désignés pour la durée de leur mandat parlementaire.

In linea con il tradizionale modello amministrativo napoleonico fortemente gerarchico e centralizzato, il nuovo organo nazionale di valutazione del sistema scolastico francese (CEE) è posto di fatto alle dirette dipendenze del ministro dell'educazione nazionale e pertanto risulterebbe privo della necessaria autorevolezza e indipendenza dal potere esecutivo, tanto più a confronto

¹⁰² FCPE, *Loi École de la confiance*, pp. 8-9. Cfr. Su questo punto anche il *Dossier SNUipp-FSU, Loi Blanquer. L'abus de la confiance*, Le journal du SNUipp-FSU, n. 455 / 26 Mars 2019, pp. 14-15. Il documento è consultabile in formato pdf al seguente link (https://fsu07.fsu.fr/wp-content/uploads/sites/61/2019/06/Loi-Blanquer-L_abus-de-confiance-FSC-455.pdf).

¹⁰³ *Projet de loi* n° 2019-1481, p. 7: «Le chapitre III du titre II relatif à l'évaluation concrétise un engagement du Président de la République que chaque établissement scolaire bénéficie d'un diagnostic régulier, portant sur l'ensemble de ses missions: enseignement, progrès des élèves, projets pédagogiques, climat scolaire. La France est en effet l'un des derniers grands pays à n'avoir pas développé une politique nationale d'évaluation de ses établissements scolaires. Par ailleurs, en décembre 2017, la Cour des comptes a dressé un constat sévère du paysage de l'évaluation dans l'enseignement scolaire, relevant notamment l'absence de coordination des différents acteurs internes de l'évaluation».

con il precedente CNESCO formato da scienziati di chiara fama ed esperti del settore. Nello spirito del patriottismo repubblicano francese va letta anche la disposizione dell'articolo 3, stroncata dalla critica come una forma di propaganda nazionalistica stucchevole e retorica. Essa prescrive l'esposizione in tutte le aule degli istituti scolastici pubblici e privati di primo e secondo grado delle bandiere della *République française* e dell'Unione Europea e del testo de *La Marseillaise*¹⁰⁴.

Infine, la *Loi Blanquer* del 2019 introduce una serie di novità e di misure specifiche nei seguenti settori: l'inclusione e l'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili e di quelli con bisogni educativi speciali (Titolo I *Garantir les savoirs fondamentaux pour tous*, Capitolo IV: *Le renforcement de l'école inclusive*, artt. 25-31); la formazione in ingresso e l'aggiornamento professionale degli insegnanti (Titolo III *Améliorer la gestion des ressources humaines*, Capitolo I), con la creazione degli *Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation* (artt. 43-49) e la previsione di una «*formation continue est obligatoire pour chaque enseignant*» (art. 50); la prevenzione e il contrasto al fenomeno del bullismo (*Harcèlement*) (art. 4.) (art. 4).

¹⁰⁴ Cfr. SNUipp-FSU, *Loi Blanquer. L'abus de la confiance*, pp. 15-16.

RECENSIONE

LE POTENZIALITÀ DELLA “DIFFERENZA ITALIANA” NELL’ETÀ DELLA GLOBALIZZAZIONE

Corrado Claverini, *La tradizione filosofica italiana. Quattro paradigmi interpretativi*, Quodlibet, Macerata, 2021

La collocazione editoriale del libro di Claverini – assegnista di ricerca in Filosofia presso l’Università di Salerno – non è casuale e permette immediatamente al lettore di intuirne la proposta: il testo è stato pubblicato, infatti, nella collana “Materiali IT” di Quodlibet, sezione speciale volta a valorizzare il pensiero italiano contemporaneo, e non solo, e a stimolarne lo sviluppo a partire dal riconoscimento del successo che, negli ultimi anni, la nostra tradizione filosofica ha riscosso nel panorama filosofico internazionale – soprattutto negli Stati Uniti – sotto la dicitura di “*Italian Thought*” o “*Italian Theory*”, tra i cui più noti esponenti vi sono – tra gli altri – Roberto Esposito, Giorgio Agamben, Adriana Cavarero, Giacomo Marramao e Antonio Negri. A dimostrazione dello stato di salute di cui gode il pensiero filosofico italiano e del riconoscimento del contributo che la nostra comunità filosofica può dare nel contesto del dibattito filosofico internazionale, vi è, per la quarta volta nella storia, l’assegnazione all’Italia del 25° Congresso Mondiale di Filosofia – dedicato al tema “Pensare oltre le frontiere” – che si terrà alla Sapienza di Roma nel 2024.

Corrado Claverini apre la propria riflessione sul tema ponendo ed esaminando una serie di domande fondamentali: ha senso parlare di nazionalità della filosofia? Ammettendo che la filosofia sia determinata da fattori storico-geografici, ciò entra in contraddizione con la sua aspirazione universalistica? Come si articola il rapporto tra l’elemento territoriale e quello globalistico? Esiste una tradizione filosofica specificamente italiana? E, se esiste, quali sono i tuoi tratti peculiari? In ultima istanza, cosa significa ripensare la tradizione italiana? Quali sono gli strumenti rintracciabili nel pensiero italiano, utili per interpretare l’attualità e

favorire la ricostruzione intellettuale delle nostre società?

Il libro illustra e dibatte quattro autori paradigmatici della filosofia italiana – facce dello stesso prisma, dunque, non reciprocamente escludentesi – che hanno particolarmente insistito su tali tematiche con l’obiettivo di delineare essenza e confini della “specificità” o “anomalia” italiana, ovvero di individuare e valorizzare gli aspetti che rendono originale il nostro patrimonio di pensiero, sullo sfondo della grande tradizione europea. L’interrogativo da cui l’autore muove riguarda innanzitutto la possibilità di pensare una tradizione filosofica nazionale specifica e, in caso di risposta affermativa, la ricerca dei suoi caratteri peculiari, distintivi e duraturi. Claverini accompagna così il lettore in un fecondo percorso di ricostruzione critica, di ripensamento ermeneutico non solo di “chi siamo stati”, filosoficamente parlando, ma anche di “chi vogliamo essere” e, dunque, che contributo possiamo e vogliamo dare oggi e nel futuro. È proprio nelle conclusioni, poi, che – con la chiarezza espositiva che caratterizza l’intero libro – si aprono percorsi analitici stimolanti relativi alla prospettiva dell’interdisciplinarietà, al rapporto tra filosofia e letteratura ma anche tra pensiero e lingua che, come scrive Claverini, «non possono non essere considerati insieme in uno studio completo sull’identità della nostra cultura».

Il nucleo nevralgico e originario della nostra tradizione filosofica viene presentato nel primo paradigma, il “filosofo militante” Bertrando Spaventa che, nell’anno accademico 1861-1862, tenne presso l’Università di Napoli un ciclo di lezioni sulla storia della filosofia italiana nelle sue relazioni con quella europea. Egli elaborò per primo la categoria del precorrimiento in base a cui la filosofia italiana può essere intesa come genio precursore della modernità e per cui, quindi, Campanella, Bruno e Vico anticiparono rispettivamente il soggetto cartesiano, il panteismo spinoziano e tutta la filosofia tedesca da Kant a Hegel. La tesi di Spaventa, conosciuta come la teoria della “circolazione europea del pensiero italiano”, non si limita però solo a postulare la

deterritorializzazione e migrazione della nostra produzione filosofica nazionale in Europa – determinata in parte anche dall'assenza di libertà filosofica nel nostro paese – ma anche il ritorno in Italia delle grandi acquisizioni della filosofia moderna e la loro riappropriazione da parte di Galluppi, Rosmini e Gioberti. Fu proprio questa grande lezione spaventiana a dare inizio, per certi versi, alla volontà di restituire al pensiero italiano la sua potenza teoretica e il suo impatto concreto, dimostrando come essa abbia tutti i titoli per tenere testa alla tradizione europea.

Il secondo paradigma è rappresentato, invece, da Giovanni Gentile che, animato da una forte istanza etica e politica, si dedicò attivamente all'impegno di riscrivere la storia della filosofia italiana – concepita nei termini del superamento della trascendenza medievale a favore di un graduale processo di immanentizzazione – ribadendone, in accordo con Spaventa, la nazionalità in termini di carattere storico, ovvero nella misura in cui nell'opera dei filosofi si raccoglie, inevitabilmente, la realtà dell'epoca in cui essi vivono. Su questo punto, è evidente il contrasto con la posizione crociana secondo cui, invece, non ha senso parlare di una filosofia francese, tedesca o italiana ma solo ed esclusivamente di "Filosofia", senza aggettivi né determinazioni territoriali. Tuttavia, Gentile va addirittura oltre Spaventa nell'affermare non semplicemente la nazionalità della filosofia ma addirittura il suo essere "personale" in quanto riflessione concreta, sviluppata dall'uomo "pratico", non alienato e isolato all'interno della stanza chiusa del pensiero solitario e meramente speculativo ma saldamente inserito nel contesto storico e sociopolitico che lo circonda.

Nel primo dopoguerra è Eugenio Garin, terzo paradigma, che eredita da Gentile l'idea di completare una storia della filosofia italiana, che quest'ultimo – fermandosi all'umanesimo – non era riuscito a portare a termine avendo dovuto dedicarsi a coprire i "vuoti storiografici" lasciati da Spaventa

relativi ad autori come Beccari, Capponi, Genovesi o Filangeri. Anch'egli sottolinea la vocazione etico – civile del pensiero italiano ma lo fa in modo nuovo, abbandonando l'idealismo dei due paradigmi precedenti e riconoscendo i limiti costitutivi dell'essere umano e delle sue opere – politica inclusa – in una dialettica costante di utopia e disincanto che non nega la discontinuità storica né tenta di giustificarne i mutamenti affidandosi ad un principio teleologico.

È la concezione gariniana di una tradizione nazionale non monolitica né unitaria, fatta di sfumature, che – intersecandosi e sovrapponendosi ai paradigmi precedenti – torna a materializzarsi in un quarto movimento: la vasta galassia di impostazione storico - teoretica nota come *Italian Thought*, divenuta oggetto di analisi nel nostro paese a partire dalla pubblicazione nel 2010 del libro di Roberto Esposito intitolato "Pensiero Vivente" e particolarmente apprezzata all'estero per la sua capacità di rispondere ad un sempre più diffuso bisogno di concretezza e di categorie nuove, all'altezza dei tempi. Quasi a incarnare la tesi iniziale di Spaventa, quest'ultimo paradigma porta alla nostra attenzione una filosofia italiana – forte del proprio patrimonio concettuale e capace di svilupparlo e adattarlo alla necessità emergenti nel mondo globalizzato – apolide, estroflessa, dispersa nei grandi paesi stranieri – Stati Uniti da un lato, Francia, Inghilterra e Germania dall'altro ma non solo –, costituendosi come un prodotto intellettuale originale al di fuori del proprio contesto di origine, accettato da un'altra cultura che l'ha reso un proprio paradigma di lettura della realtà.

La proposta qualificante del lavoro di Claverini riguarda proprio la necessità di andare oltre una concezione paradigmatica esclusiva, scoprendo la validità e la ricchezza non di una singola, sistematica e monolitica filosofia nazionale – tanto che gli stessi autori paradigmatici presi in esame ne sottolineano ora alcuni aspetti e categorie, ora altri – ma di ciò che la caratterizza nel

profondo, cioè la pluralità delle tradizioni, dei filoni di pensiero.¹

Lo sviluppo del pensiero italiano può essere considerato alla luce di una dialettica triplice: quella tra vita, storia e politica.² Lontana dai dilemmi metafisici e ontologici e dall'ossessione trascendentale, quella italiana si contrassegna come una filosofia intrinsecamente "pratica", della "ragione impura", che si fa "idea politica", calandosi nella storia, nel problema della vita e nell'agone della società civile, in quanto scienza dell'uomo e delle sue attività, rivolta a quella che Machiavelli avrebbe chiamato la "verità effettuale". Il filosofo italiano non si raccoglie nello spazio chiuso e silente del proprio pensiero: si pensi, ad esempio, all'utopia della Città del Sole di Campanella, non fantasia letteraria per evadere dalla realtà bensì progetto concreto, militante, il cui tentativo di realizzazione in Calabria nel 1600 gli costò 27 anni di carcere a Napoli.

È proprio in questa vocazione etica, politica, pedagogica e in questa capacità di resistenza che risiede l'essenza e, a maggior ragione, l'attualità, della tradizione filosofica italiana. Quella che per lungo tempo è stata scambiata per "marginalità", quasi "provincialismo" – quasi come a paragonare la storia della filosofia italiana a quella di un autore minore – è in realtà la forza di impatto della nostra tradizione, capace di operare mediazioni, di disperdersi e disseminarsi e, al contempo, di introiettare contenuti e autori esterni per restituirli poi in una lettura originale, proprio a partire da questa sorta di ibridazione filosofica.

Ciò che l'autore auspica è che anche le altre tradizioni filosofiche si interrogino sulla propria identità storica e nazionale e, con esse, anche le altre discipline con cui la filosofia interloquisce. Il valore di questo libro sta infatti nel consegnarci l'opportunità

di considerare il pensiero italiano come una potenziale via di uscita dalla logica semplificante e omologante del pensiero unico globalizzato dove, anche a causa della necessità di esprimersi nel noto "*bad english*" proprio della comunicazione accademica internazionale e che condanna inevitabilmente a una perdita di profondità semantica e concettuale, sono gli studiosi i primi a perdere il contatto con la propria "nazionalità filosofica", da intendersi in un senso che non vuole sembrare nazionalistico e patriottico ma, anzi, la quintessenza del cosmopolitismo più autentico, genuino e potente.

Ad allontanarci dal rischio di sviluppare un discorso autoreferenziale e un'ideologia nazionalista è proprio, infatti, la molteplicità delle prospettive adottabili nella rilettura della nostra tradizione, plurale per essenza: al contempo, questo "ritorno in patria" ci pone al riparo dall'apparentemente inarrestabile omogeneizzazione e appiattimento culturale che la globalizzazione e il nichilismo portano con loro, di fare chiarezza nello spaesamento dovuto al trionfo di un'oggettività scientifica divenuta a-prospettica e alla perdita della memoria storica. Solo apparentemente, quindi, l'elemento storico e nazionale potrebbe inficiare l'elemento veritativo universale proprio della filosofia: in realtà, ciò con cui la specificità territoriale entra in contraddizione è il paradigma dominante della globalizzazione, cioè l'utopia del "non luogo" e della "a-storicità".

Ricostruire il legame con la tradizione – e riscoprire quello scrigno di valori civili e umanistici che ne fanno parte – ci permette, allora, di approdare ad un cosmopolitismo ricco e reale invece che alla distopia di un internazionalismo indifferenziato e livellante, di risvegliare un "pensiero vivente" che a quel punto non rispecchierà un'identità chiusa ma sconfinata, ibrida, multilinare, contaminata e capace di dialogare

¹ Non esiste, infine, un'unica Italia Filosofica ma paradigmi e concezioni che vengono ripensati di volta in volta e che si scontrano tra loro in un fecondo conflitto dialettico: c'è l'Italia di Gioberti che custodisce il mito dell'Antiquissima Italorum Sapientia; c'è l'Italia di Spaventa, inscindibilmente interconnessa con la filosofia europea; c'è l'Italia di Gentile e quella di

Bobbio che la interpreta come scissa tra l'Italia dei letterati e quella "degli uomini interi". Lo stesso *Italian Thought* è un universo complesso ed eterogeneo.

² In questo senso ritroviamo i due grandi filoni del pensiero italiano: quello politico, risalente a Machiavelli e quello storico, che fa capo a Gian Battista Vico.

con le altre tradizioni filosofiche ma anche con tutto ciò che filosofia non è, in una dialettica perenne tra identità culturale e cosmopolitismo.

Ammettere l'ibridismo delle culture filosofiche non equivale, dunque, a negarne le specificità: la "contaminazione" deriva semplicemente dal fatto che – come sostengono sia Spaventa che Gentile – la filosofia circola, e lo fa continuamente, in quanto le idee sono, ancora oggi, la cosa più migratoria del mondo. Inoltre, è bene ricordare che valorizzare la pluralità e la ricchezza della nostra tradizione filosofica non ci allontana dalla possibilità di fruire di quell'immenso tempio filosofico occidentale cui noi europei possiamo fare riferimento e che, per usare un'espressione di Croce, non è la Chiesa di Sant'Ambrogio o San Gennaro ma il Pantheon.

Infine, comprendiamo come il fatto che la filosofia è storicamente e geograficamente determinata non impedisca di superare la denominazione territoriale ogni qual volta una categoria, una specificità dimostri

di fare presa sulla realtà e quindi di poter asurgere a patrimonio dell'umanità, di poter parlare a "tutti gli uomini", valicando i confini nazionali e oltrepassando la propria genesi storica.

La domanda conclusiva, dunque, potrebbe essere posta in questi termini: che cosa la nostra tradizione filosofica – con il suo bagaglio di policentrismo e pluralismo – ha da dire oggi al mondo in un'ottica globalizzata? Al libro di Claverini va riconosciuto il merito di aver elaborato una buona parte della risposta a questa domanda, non trattando la filosofia come un oggetto museale "storico" ma come ontologia dell'attualità, come – appunto – pensiero vivente che non ha ancora finito di dire quello che ha da dire, ancora una volta all'altezza di un presente storico difficile. Potremmo dire, forse, che l'autore scava nel passato alla ricerca del futuro, con l'obiettivo di riportare alla luce una terza via, "al di là della globalizzazione e del nazionalismo", ovvero la via della Filosofia.

Annaclara De Tuglie