

A. Caputo, "Manuale di didattica della filosofia. Per l'insegnamento e l'apprendimento delle 'Metodologie e tecnologie didattiche della filosofia' e per i docenti di Scuola Secondaria Superiore"

ISBN: 978-88-6992-587-0

Tutti i diritti riservati – All rights reserved
Copyright © 2019 Armando Armando s.r.l.
Via Leon Pancaldo 26, Roma.

www.armandoeditore.it
info@armando.it – 06/5894525

Sommario

<i>Premessa</i>	17
PARTE PRIMA: "ANALISI CRITICA DELLE PRINCIPALI METODOLOGIE SVILUPPATE NELLA RICERCA IN DIDATTICA DELLA FILOSOFIA: RUOLO DELL'INSEGNANTE, NODI CONCETTUALI, EPISTEMOLOGICI E DIDATTICI, SVILUPPO DELLE CAPACITÀ ESPRESSIVE E CONOSCITIVE NELL'AMBITO SPECIFICO" [DM 616, 10/08/17]	23
<i>Capitolo primo</i>	
Questioni teoretico-epistemologiche. In difesa della filosofia e della sua didattica	24
1. È possibile insegnare filosofia?	25
<i>Laboratorio: insegnare la filosofia o insegnare a filosofare?</i>	26
2. In filosofia è utile una didattica?	32
3. Perché una difesa della (didattica) della filosofia, nell'ottica del percorso di formazione dei futuri insegnanti?	35
4. Come si pone la filosofia nel dialogo tra didattica generale e didattiche disciplinari?	41
<i>Laboratorio: dove collocare la filosofia nello 'schema' didattica generale / disciplinare?</i>	44
<i>Capitolo secondo</i>	
Questioni storico-critiche. Breve storia dell'insegnamento della filosofia in Italia	50

1. I programmi di filosofia per i Licei: la pre-storia (1859-1867)	50
<i>Laboratorio: la Legge Coppino del 1867 e la filosofia nei Licei: limiti e attualità</i>	51
2. 'Fondazione' e decostruzioni: la riforma Gentile (1923) e la revisione De Vecchi (1936)	53
<i>Laboratorio: alcune intuizioni gentiliane</i>	57
3. Dai programmi della scuola repubblicana (1944) alle discussioni sul Convegno fiorentino del 1956: vecchi e nuovi storicismi	59
<i>Laboratorio: Eugenio Garin: la critica al modello storicista-idealista e lo storicismo consapevole</i>	63
4. Le svolte degli anni '60-'70 e '80-'90	65
4.1 Dall'assopirsi delle contrapposizioni 'filosofiche', all'emergere delle questioni tecniche e pedagogiche (anni '60). L'avanzare delle Scienze sociali e le reazioni 'a rilancio' della filosofia (anni '70)	65
4.2 La fioritura e la 'strutturazione' del dibattito (anni '80 e primi anni '90)	70
5. Le proposte della commissione Brocca (1992) e la svolta dei nuclei, delle tecniche e dei modelli didattici di riferimento	74
<i>Laboratorio: i Programmi Brocca, tra continuità e discontinuità</i>	74
6. Tra gli anni Novanta e Duemila. Didattica teorica ed empirica	80
6.1 Il rapporto Scuola/Università, ricerca empirica e ricerca teorica	81
6.2 Linee di ricerca	83
6.3 La Commissione dei Saggi e le nuove proposte di riforma	85
<i>Laboratorio: la Commissione dei Saggi: affinità e differenze con i Programmi Brocca</i>	86

Capitolo terzo

Questioni attuali. 89

Le 'Indicazioni nazionali' (2010) per l'insegnamento della filosofia nella secondaria superiore e gli 'Orientamenti per l'apprendimento della filosofia' (2017)

1. Dal passato al presente (e ritorno): la specificità della situazione italiana	89
2. L'avvio della <i>Nota introduttiva</i> delle <i>Indicazioni nazionali</i> e il <i>Profilo educativo dello studente</i>	92
<i>Laboratorio: i termini di riferimento delle Indicazioni nazionali</i>	92

3. Gli obiettivi d'apprendimento trasversali e le aree metodologiche: possibili applicazioni alla filosofia	96
<i>Laboratorio: gli obiettivi di apprendimento trasversali nelle diverse aree metodologiche e la 'selezione' degli Orientamenti 2017 del Miur</i>	96
4. L'uso del trinomio competenza/conoscenza/abilità all'interno del documento e una possibile interpretazione esistenziale-ermeneutica	103
5. I cinque criteri costitutivi delle Indicazioni: il discrezionale e l'imprescindibile; senso versus nozionismo; l'interdisciplinarietà; attenzione agli aspetti linguistici e argomentativi; la rivedibilità	106
6. Applicando quanto emerso dall'Introduzione del Documento alle Indicazioni specifiche per la filosofia	109
<i>Laboratorio: le Indicazioni specifiche di Filosofia in relazione alla Nota introduttiva e alla tradizione italiana</i>	109
6.1 Che modello di didattica e che modello di filosofia emerge da queste Indicazioni?	113
6.2 Quali competenze sono attese dallo studio della filosofia?	115
6.3 Come sono articolati gli elementi fondamentali del Profilo dello studente nelle Indicazioni per l'insegnamento della filosofia?	116
6.4 I criteri costitutivi del Documento e le Indicazioni specifiche di filosofia. In particolare: che cosa è imprescindibile e che cosa opzionale e/o sperimentabile	118
7. Gli 'Orientamenti' MIUR per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza (2017)	122
7.1 Dall'Europa all'Italia: la società della conoscenza	122
7.2 Per una presentazione sommaria delle questioni interne agli Orientamenti MIUR 2017 (nuove proposte e nodi critici)	129

PARTE SECONDA: "PROGETTAZIONE E SVILUPPO DI ATTIVITÀ DI INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA: PRINCIPI, METODOLOGIE PER LA COSTRUZIONE DI ATTIVITÀ E CURRICULA, TENENDO PRESENTE LE ESIGENZE DI POTENZIAMENTO DEL LINGUAGGIO E DELLE PRATICHE LINGUISTICHE" [DM 616, 10/08/17] 139

Capitolo quarto

Questioni di metodi e metodologie. 140

Possibili modelli di insegnamento filosofico

1. Dalla Metodologia ai metodi: perché e come 140
 - 1.1 Che rapporto tra metodologia didattica e metodi didattici? 140
 - 1.2 Come passare dalla 'propria' filosofia al 'proprio metodo', valorizzando conoscenze e competenze 143
 - 1.3 Come individuare i diversi metodi (modelli) di insegnamento filosofico? Come nani sulle spalle di giganti 146
Laboratorio: dalla storia della didattica della filosofia, i possibili modelli di insegnamento 147
2. Modelli storici 148
 - 2.2 Storico classico (o a 'triade': lezione / studio individuale / interrogazione) e storico-manualista 148
Laboratorio: una griglia per orientarsi nella scelta del Manuale 152
 - 2.2 Storico-tipologico e storico-dialettico 153
 - 2.3 Storico-marxista, storico-culturale, storico-liberale 155
 - 2.4 Storico-testuale 156
 - 2.5 Storico-critico-problematico, o storico-tematico 158
3. Modelli teoretici 158
 - 3.1 Sistemico-metafisico e sistemico-scientifico 159
 - 3.2 Interrogativo, esistenziale, zetetico, problematico, critico 160
Laboratorio: una sperimentazione 'teoretica' 165
 - 3.3 Didattica per concetti e/o per parole 165
4. Modelli laboratoriali (laboratorio filosofico, comunità educante, confilosofare, dialogo/discussione, Philosophia ludens) 167
5. Modelli anglo-americani, analitici e/o argomentativi 169 (P4C, Critical Thinking, Debate, Problem solving, CLIL)
 - 5.1 Philosophy for Children (P4C) 170
 - 5.2 Critical Thinking 173
Laboratorio: come utilizzare questo modello in classe? 177
 - 5.3 Filosofia analitica a scuola 178
6. Modelli francesi (approccio aporetico, metaforico, per immagini) 178
 - 6.1 Modello aporetico 178
Laboratorio: l'aporia in classe? 180
 - 6.2 Metafore e immagini 181

7. Modelli assunti dalla Didattica generale 182
 - 7.1 Didattica breve e didattica individualizzata 183
 - 7.2 Reciprocal thinking e apprendistato cognitivo 184
 - 7.3 Approccio induttivo, metacognitivo, autobiografico, studio di casi 184
 - 7.4 Didattica capovolta (Flipped Classroom) 185
 - 7.5 Classi aperte 187
 - 7.6 Didattica della ricerca e didattica (delle mappe) dei concetti 188
Laboratorio: Passaggio dalle proposte 'generali' a quelle 'disciplinari' 189

Laboratorio riassuntivo: dai modelli alle rispettive competenze 189

Capitolo quinto

Questioni concrete e 'pratiche d'aula'. 191

Tecnologie e tecniche di didattica della filosofia

1. Che cosa sono le tecnologie e tecniche didattiche. Una breve premessa 191
2. Come 'introdurre' alla filosofia e come introdursi con la classe. 194
Modelli di apprendimento e relazione studenti/disciplina/docente
Laboratorio: la mia prima ora di Filosofia 194
 - 2.1 Il rapporto 'introduttivo' classe/disciplina/docente 195
 - 2.2 Possibili posture dell'insegnante rispetto agli studenti 196
 - 2.3 Possibilità diverse per introdurre la disciplina 'filosofia' alla classe 197
 - 2.4 Una possibile alternativa: una lezione di introduzione 'metodologico'-didattica e un percorso introduttivo alle metodologie filosofiche 202
 - 2.4.a A partire da un testo: che cos'è l'insegnamento? 202
 - 2.4.b Discutere sulle possibili metodologie di insegnamento, di scuola, di 'domanda' 204
Laboratorio: quale di queste è una scuola davvero? 204
 - 2.4.c Lavorare sul 'termine' insegnamento/insegnante 207
 - 2.4.d Ragionare sul valore simbolico degli 'spazi' scolastici 208
 - 2.4.e Lettura simbolica (e/o ironica) di un'opera d'arte 210
 - 2.4.f Un percorso o una unità di apprendimento di 'Introduzione alla filosofia' 211
3. Come costruire e utilizzare gruppi laboratoriali di filosofia in classe (cooperative learning peer education) 214
 - 3.1 Possibili modalità di laboratorio filosofico: tra apprendistato cognitivo e apprendimento cooperativo 214

3.2	Usò sistematico o uso saltuario dei laboratori?	217
3.3	L'apprendimento cooperativo	218
3.4	La creazione dei gruppi	219
3.5	La scelta dei ruoli, gli spazi e i tempi	222
3.6	Uno schema per l'organizzazione interna	225
3.7	Altre forme di lavori di gruppo	226
3.8	La valutazione	227
3.9	La preparazione e la scelta dei laboratori	229
3.10	Come introdurre il laboratorio alla classe	229
3.11	Il debriefing: dall'esperienza al concetto	230
3.12	L'originalità ermeneutica del debriefing filosofico	232
4.	Come utilizzare i testi di filosofia in classe: pratiche ed esercizi	233
4.1	Leggere un testo filosofico a scuola: tradizione e attualità	233
4.2	Il lavoro con i testi e sui testi filosofici: modelli e possibilità	235
4.2.1	Il cotesto e il contesto	235
4.2.2	Partire dal 'solo' testo filosofico	236
4.2.3	Per una gradualità ermeneutica	237
4.2.4	La scelta di alcune strategie didattiche 'testuali'	238
4.2.5	La centralità dell'argomentazione	239
4.2.6	Il confilosofare con l'alterità del testo	241
	<i>Laboratorio: come leggere un testo e perché?</i>	241
4.3	Esercizi e pratiche di analisi testuale	241
4.3.1	Paragrafazione, intitolazione dei paragrafi, breve riassunto	242
4.3.2	Ricerca delle parole-chiave, definizioni e costruzione di un dizionario personale	243
4.3.3	Spiegazione di alcuni termini o passaggi	244
4.3.4	Domande al testo	244
	<i>Laboratorio: analisi testuale</i>	245
4.3.5	Ricerca relativa al contesto storico e al genere letterario del testo in esame	245
4.3.6	Analisi di un testo a partire da uno schema o una scheda	246
	<i>Laboratorio: esercizi sul testo</i>	246
4.3.7	Ricostruzione argomentativa di un testo	246
4.3.8	Sintesi di un testo	247
4.3.9	Analisi delle metafore, delle immagini, degli esempi (o analogie) presenti nel testo	247

4.3.10	Analisi dello stile, delle figure retoriche, del metodo	248
4.3.11	Applicazioni ermeneutiche, esistenziali, retoriche	248
4.3.12	Confronto tra testi	249
4.3.13	Scelta di testi	250
4.3.14	Annotare un testo utilizzando altri testi	250
4.3.15	Questionari	251
	<i>Laboratorio: per esercitarsi sui diversi modelli di analisi testuale</i>	251
	<i>Laboratorio riassuntivo: dalle esercitazioni alle competenze</i>	251
5.	Le possibilità classiche e quelle creative della scrittura filosofica	253
5.1	Scrivere con la filosofia, scrivere di filosofia	253
5.2	Tema, saggio breve, tesina, dissertazione	254
5.3	Lo stile filosofico: partire dall'analisi dei testi	256
	<i>Laboratorio: stili e Autori</i>	257
5.4	Esercitazioni di scrittura e 'stile' filosofico	258
5.4.1	Scrivere con lo stile di un autore	258
5.4.2	Scambio di stile (tra autori)	258
	<i>Laboratorio: per esercitarsi sugli stili filosofici</i>	260
5.4.3	Variazione di stile interna ad un autore, oppure variazione di contenuto (conservando lo stile)	260
5.4.4	L'epistola e il Diario	263
5.4.5	Variazioni 'attualizzanti' o ironiche: telefonata, segreteria telefonica, sms, oroscopo, ricetta	267
	<i>Laboratorio: per attualizzare gli stili filosofici</i>	270
5.5	L'utilizzo della narrazione nella scrittura filosofica	271
5.5.1	Narrazione: dal punto di vista del filosofo o di un personaggio	271
5.5.2	Narrazione fantastica: dal punto di vista del concetto o elemento filosofico	273
	<i>Laboratorio: dall'Autore alla narrazione</i>	274
5.5.3	Narrazione atipica: riscrittura del mondo con le categorie dei filosofi	274
5.5.4	Narrazione tramite 'operazioni con le storie': addizione, sottrazione, moltiplicazione di personaggi	275
	<i>Laboratorio: esercizi creativi con le storie</i>	280
	<i>Laboratorio riassuntivo: dalla scrittura alle competenze</i>	280

6. Pratiche d'aula: strumenti per pensare e lavorare in classe (potenziamento delle competenze)	282	6.5.8 Lavori di costruzione (con materiali)	328
6.1 Critical thinking e Debate (o pensiero critico e dialogo)	283	<i>Laboratorio: Svolgiamo lo Spirito di Hegel (o Il nastro di Vico)</i>	329
6.1.1 La 'pratica' del Critical thinking a partire dalle proposte degli Orientamenti MIUR	283	6.5.9 Creazioni con il corpo	331
6.1.2 La 'pratica' del Debate a partire dalle proposte degli Orientamenti MIUR	288	6.5.10 Cavierdage filosofici	332
6.1.3 Il dialogo filosofico e il Forum della filosofia in Italia	292	6.6 Lavorare con la 'mimesis' per 'entrare' negli autori	334
6.2 Schemi sintetici delle proposte seguenti e delle relative competenze filosofiche attivabili	296	6.6.1 Una disputa tra filosofi	336
6.3 Lavorare con i problemi e le domande	300	<i>Laboratorio: 'In principio era...' (I Naturalisti in discussione)</i>	337
6.3.1 Problem solving come competenza trasversale	300	6.6.2 Una disputa in stile 'tribunale'	339
6.3.2 Problem solving filosofico? Question-raising? (Articolazione e sviluppo delle questioni filosofiche fondamentali)	305	<i>Laboratorio: Processo a Socrate con lettura dell'Apologia</i>	339
6.3.3 Brainstorming	306	6.6.3 Role Playing filosofici	342
6.3.4 Esercitare la curiosità	307	6.6.4 Dalla 'disputa' contrappositiva al dialogo-ricerca di ciò che accomuna	343
6.4 Lavorare con le astrazioni	308	6.6.5 Rappresentazione guidata	344
6.4.1 Procedure logiche: diairesis, sillogismo, insiemistica, universali, schemi concettuali	308	6.6.6 Drammatizzazione o mimo	345
<i>Laboratorio: Esercitazioni con le procedure logico-filosofiche</i>	311	6.6.7 Uso di Maschere	347
6.4.2 Uso di mappe concettuali e mentali	312	6.6.8 Giochi di ruolo in formato 'televisivo'	349
<i>Laboratorio sulle mappe concettuali e mentali</i>	314	6.6.9 Intervista	351
6.4.3 Enigmistica e cruciverba	315	<i>Laboratorio: Intervista doppia</i>	351
6.4.4 Il dilemma del prigioniero (dalla Teoria dei giochi alla storia della filosofia)	316	6.7 Lavori per esercitare riflessioni critiche sul presente e competenze di cittadinanza (possibili compiti di realtà)	352
6.5 Lavorare sulla concretizzazione dei concetti	317	6.7.1 Pratiche di attualizzazione	352
6.5.1 Esercizi sulle metafore	318	6.7.2 Connessioni con le competenze di cittadinanza	353
6.5.2 Visualizzazione dei concetti	319	6.7.3 Lettura, scrittura, giochi di ruolo con testi e temi etico-politici	355
6.5.3 Calligrammi	320	<i>Laboratorio: per una valutazione delle attività proposte</i>	358
<i>Laboratorio: Filosofie in calligramma</i>	322	7. La proposta ludico-agonica di Philosophia ludens	359
6.5.4 Creazioni 'artistiche': Filosofie in immagine	323	7.1 Che cos'è Philosophia ludens?	359
6.5.5 Esercizi di passaggio dal 'testo' filosofico all'immagine	323	7.2 L'emergere di Philosophia ludens: nella storia della filosofia e nella didattica	360
<i>Laboratorio: Le cinque vie di Tommaso</i>	324	7.3 Alcune proposte di giochi filosofici. E, in particolare, come 'giocare con i giochi'	362
6.5.6 Fumetti, meme...	325	7.4 Risultati delle verifiche e prospettive	364
6.5.7 Attualizzazioni visive ironiche: cartoline, identikit, carte d'identità, stanze del pensiero, ecc.	327	<i>Laboratorio: costruisci un 'gioco' di filosofia</i>	365
		8. Compiti di realtà (o autentici)	365

PARTE TERZA: "METODOLOGIA DELLA DIDATTICA INTERDISCIPLINARE (RAPPORTI TRA FILOSOFIA E ALTRE FORME DEL SAPERE)" E "STUDIO DEI PROCESSI DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO DELLA FILOSOFIA MEDIATI DALL'USO DELLE TECNOLOGIE" (IN PARTICOLARE "DIGITALI"); "POTENZIALITÀ E CRITICITÀ DELL'USO DI STRUMENTI TECNOLOGICI PER L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO DELLA FILOSOFIA" [DM 616, 10/08/17]

367

Capitolo sesto

Questioni dialogiche.

La filosofia, gli altri saperi, gli altri linguaggi

368

1. Specificazioni: didattica multi-, inter-, trans- disciplinare e didattica integrata 368
 - 1.1 Per una prima distinzione: didattica intradisciplinare, interdisciplinare, multidisciplinare, transdisciplinare 368
 - 1.2 Dalla didattica generale all'insegnamento della filosofia (inter-, multi-, trans-) disciplinare: il percorso storico-scolastico 370
 - 1.3 La cornice sperimentale ed epistemologica della didattica integrata 374
 - 1.4 Il quarto capitolo degli Orientamenti MIUR 2017: Filosofia e didattica integrata 378
 - 1.4.1 Didattica integrata 'attraverso' la filosofia 378
 - 1.4.2 Didattica integrata 'in' filosofia: il dialogo dei linguaggi 382
2. Filosofia e altre forme del sapere. Percorsi interdisciplinari 383
 - 2.1 In che senso una didattica interdisciplinare 'in' filosofia? 383

Questioni teoretiche e didattiche

 - 2.1.1 *Utilizzo strumentale/esemplificativo* 385
 - 2.1.2 *Lavoro di confronto (a livello storico o tematico)* 385
 - 2.1.3 *Filosofia di* 386
 - 2.1.4 *Contaminazioni e transazioni (diventare-altro)* 386
 - 2.1.5 *Arco ermeneutico (spiegazione, comprensione, interpretazione)* 387
 - 2.1.6 *Compiti di realtà* 389
 - 2.2 Filosofia e arte 389
 - 2.2.1 Manuali 389

- 2.2.2 Testi utilizzabili per approfondimenti e/o per inventare nuovi percorsi (bibliografia ragionata) 390
- 2.2.3 Pratiche ed esercizi affidati agli studenti (a partire dagli approcci indicati nel precedente §2.1) 395
- 2.3 Filosofia e cinema 398
 - 2.3.1 Testi utilizzabili per approfondimenti e/o per inventare nuovi percorsi 398
 - 2.3.2 Pratiche ed esercizi affidati agli studenti 406
- 2.4 Filosofia e letteratura 408
 - 2.4.1 Testi utilizzabili per approfondimenti e/o per inventare nuovi percorsi 408
 - 2.4.2 Pratiche ed esercizi affidati agli studenti 410
- 2.5 Filosofia e musica (classica e pop) 412
 - 2.5.1 Testi utilizzabili per approfondimenti e/o per inventare nuovi percorsi 412
 - 2.5.2 Pratiche ed esercizi affidati agli studenti 416
- 2.6 La questione del rapporto filosofia/scienze, filosofia/storia, filosofia/discussione pubblica 418
 - 2.6.1 Dalla presenza della (storia della) scienza 'dentro' la (storia della) filosofia ai progetti 'lombardi' di didattica integrata 419
 - 2.6.2 L'interdisciplinarietà filosofia/storia e la questione della 'discussione pubblica' 421
- 2.7 Filosofia e percorsi 'singolari' (i linguaggi multipli, l'apprendimento diversificato e il portfolio individuale) 424

Laboratorio: progettare lavori interdisciplinari 426
3. Le tecnologie e il digitale 427
 - 3.1 Il digitale negli 'Orientamenti MIUR 2017' e la proposta di un lessico filosofico a costruzione cooperativa 427
 - 3.2 L'uso dei media e del digitale in classe: alcune proposte 429
 - 3.2.1 Utilizzo di video e ppt in 'uscita' per la spiegazione 429
 - 3.2.2 Lavoro a casa personale o laboratori di gruppo per la creazione di video o ppt 430
 - 3.2.3 Ricerche personali e di gruppo 431
 - 3.2.4 Scrittura filosofica, ipertesti e materiali da immettere in rete 431
 - 3.2.5 Per un uso critico dei media e del digitale 432

4. CLIL e alternanza scuola-lavoro rispetto alla filosofia	432
4.1 Il Content and Language Integrated Learning: perché e come?	432
4.2 Il CLIL negli Orientamenti MIUR per l'apprendimento della filosofia, e non solo	433
4.3 Alternanza scuola-lavoro e filosofia negli Orientamenti MIUR	437
<i>Conclusioni operative</i>	
L'Unità di apprendimento. Alcune indicazioni	
1. Progettazione delle Unità di apprendimento	441
2. Uno schema classico di Unità di apprendimento	441
<i>Laboratorio: Dalle proposte alla pratica: costruisci un'unità di apprendimento per l'insegnamento della filosofia</i>	450
3. Annotazioni critiche a margine. Per ulteriori sviluppi	450
<i>Bibliografia</i>	
1. Principali riferimenti normativi	455
2. Sulle premesse filosofiche della didattica della filosofia e sulla storia della scuola in Italia	457
3. Sulle teorie, metodologie e proposte pratiche di didattica della filosofia	463
4. Sulla didattica laboratoriale/creativa, cooperative learning, didattica ludica (teorie e strumenti)	520
5. Testi di didattica generale e altri documenti utilizzati nel manuale	534

Premessa

Un Manuale, perché?

Il titolo potrebbe apparire pretenzioso. Un manuale, infatti, in generale pretende di raccogliere 'tutte' le informazioni 'essenziali' su una disciplina, e di offrirle il maniera chiara e sistematica. Indubbiamente la mole di questo libro è dovuta anche ad un tentativo di questo tipo. E, però, in realtà, abbiamo scelto il termine 'manuale' partendo dal senso che questa parola ha e ha avuto nell'etimologia e nella storia. Vorremmo infatti che questo testo fosse un *Hand-Book*, 'maneggiato' da quanti dovessero trovarlo utile. *E che abbia una sua utilità (maneggiabilità) pratica e non solo teorica.* Uno strumento, quindi, che, nonostante il 'peso', possa essere tenuto a portata di mano (*ἐνχειρίδιον* – *en-cheir*).

Un Manuale, per chi?

Per quanti *all'Università insegnano e studiano Didattica della filosofia.* E speriamo che siano sempre più numerosi.

Per quelli che *insegnano Filosofia nelle Scuole secondarie superiori* e vogliono formarsi e aggiornarsi in questo campo.

Per chi si sta preparando ad insegnare, sostenendo *Corsi e Concorsi.*

Infine, in quanto lavoro universitario, per la *Comunità scientifica e pubblica.*

Infatti, per molti tratti – essendo un Manuale – 'raccolge' materiale e dunque lavora più di sintesi; in diversi casi, però – essendo una 'ricerca' scientifica – il testo fa proposte interpretative e propositive anche per certi versi innovative e discutibili: nel senso che si propongono alla discussione e si spera possano essere discusse.

X Lo *bel bello* della *fil.* *inf. delle* *scuole* *non* *è* *un* *bel* *magno*
mento *della* *fil.*, *sai* *non* *può* *essere* *un* *metodo* *o* *una* *scuola* *simultanea*
tra *scienze* *e* *lettere* *com*

Un *bel 'groviglio'*, che – come vedremo nel capitolo successivo, dedicato alla storia dell'insegnamento della filosofia in Italia – ha occupato gli studiosi (docenti universitari e docenti di scuole secondarie) in lunghe diatribe.

Un *groviglio 'bello'*, però: nel senso che almeno dava da pensare. Infatti, probabilmente, il problema più grande che ha oggi la Didattica della filosofia (in Italia e non solo) è che ha smesso di dare da pensare. Diventando o mera tecnica, o questione – nella sua oziosità – inutile⁴.

Insegnare Didattica della filosofia, allora, può poter e voler significare innanzitutto questo. Risvegliare la questione nella sua problematicità. Risvegliarla negli studenti di didattica (si spera, domani, docenti di filosofia). Risvegliarla in chi è già docente, perché un'autoriflessione sul proprio insegnamento non può che essere produttiva.

Laboratorio⁵: Insegnare la filosofia o insegnare a filosofare?

FASE A:

Prima personalmente e poi in piccoli gruppi riflettere su queste domande

- 1) È realmente possibile 'insegnare' filosofia?
- 2) Siamo chiamati ad insegnare filosofia o ad insegnare a filosofare?

FASE B:

Consegnare una fotocopia di alcuni passi di Kant ed Hegel relativi alla questione dell'insegnabilità. Tornare sulle due domande, confrontandosi (prima singolarmente e poi in piccoli gruppi) con quanto emerge dai testi.

⁴ Di fatto, come vedremo nel secondo capitolo, dopo una fase veramente ricca di scritti e discussioni, che ha trovato il suo apice negli anni '90 e nei primi anni 2000, siamo caduti in una fase di stallo (o comunque rallentamento) degli studi e delle ricerche, che oggi si sta rinnovando nell'ottica delle novità introdotte dalla legge 107 della cosiddetta 'Buona Scuola', con tutti i suoi decreti attuativi. Di questo parleremo nei capp. 3-4.

⁵ Nel capitolo V della Seconda parte (*Questioni concrete e 'pratiche d'aula'*), al paragrafo V.3 *Come costruire e utilizzare gruppi laboratoriali di filosofia in classe*, diamo indicazioni concrete sulle possibili modalità di laboratorio filosofico: come costruirlo, come creare i gruppi, e soprattutto come dividere i ruoli all'interno del gruppo. Sugeriamo al docente di Didattica della filosofia che voglia utilizzare questo e tutti gli altri laboratori che abbiamo inserito nel Manuale, di leggere innanzitutto questo capitolo V.3, in modo da farsi un'idea di come creare e gestire un laboratorio, anche nell'aula universitaria. Non abbiamo ritenuto di dover anticipare tutte le spiegazioni relative all'uso dei laboratori, per non appesantire il Manuale. D'altra parte, il docente di Didattica della filosofia sarà libero di non fare affatto questi laboratori, o di utilizzare diversamente le proposte segnate in 'grigio'. In ogni caso non potranno essere fatti 'tutti' i laboratori proposti, e andrà fatta una scelta.

I. KANT, *Notizia dell'indirizzo delle lezioni nel semestre invernale 1765-66*⁶: "uno studente non deve imparare pensieri (*Gedanken*), ma deve imparare a pensare (*Denken*). (...) Il giovane che ha terminato l'istruzione scolastica (...) pensa che imparerà la filosofia (*Philosophie*), ma questo è impossibile, perché ora deve imparare a filosofare (*Philosophieren*). (...) Per imparare la filosofia bisognerebbe, anzitutto, che ce ne fosse realmente una. Bisognerebbe poter mostrare un libro e dire: vedete, qui è la sapienza e la conoscenza sicura; imparate ad intenderlo e a capirlo, poi costruiteci su e sarete filosofi. Finché non mi si mostrerà un tale libro di filosofia (...), mi si permetta di dire che si abusa della capacità delle persone, quando, invece di sviluppare la capacità intellettuale (*Verstandesfähigkeit*) dei giovani che ci sono affidati, e di formarla in vista di una futura, più matura, personale conoscenza, li si inganna con una filosofia che si pretende già pronta, che sarebbe stata ideata a loro vantaggio da altri e da cui deriva un'illusione di scienza (...) Il metodo peculiare dell'insegnamento della filosofia è zetetico, come lo chiamavano alcuni antichi (da *zetein*), cioè indagativo. (...) L'autore filosofico che si è preso come base nell'insegnamento, deve essere considerato non come un modello di giudizio, ma soltanto come un'occasione per pronunciare da se medesimi giudizi su di lui, e anche contro di lui"

Id., *Critica della ragion pura*⁷: "Non si può imparare alcuna filosofia: perché dove è essa, chi l'ha in possesso, e dove essa può conoscersi? Si può imparare soltanto a filosofare, cioè ad esercitare il talento della ragione nell'applicazione dei suoi principi generali a certi tentativi che ci sono, ma sempre con il diritto della ragione di cercare questi principi stessi alle loro sorgenti e di confermarli o rifiutarli".

Id., *Metaphysik L2*⁸: "Come si può imparare la filosofia? O si derivano le conoscenze filosofiche dalle prime fonti della sua produzione, cioè dai principi della ragione, oppure la si impara da coloro che hanno filosofato. Quest'ultima è la via più facile. Ma ciò non è propriamente filosofia. Posto che esista una filosofia vera, e la si impari, si avrebbe pur sempre soltanto una conoscenza storica. Un filosofo deve essere in grado di filosofare, e

⁶ Tr. it. di Guzzo A. in "L'educazione nazionale", 1924, 6, pp. 296-303 (cit. pp. 297-98); ripreso anche in Scalera V. (1990), pp. 52-54.

⁷ Tr. it. a cura di Gentile G. e Lombardo Radice G., riveduta da V. Mathieu, Laterza, Roma-Bari, 1959, pp. 649-50.

⁸ Tr. it. in Micheli G. (2007), p. 155. A questo saggio rimandiamo per una ricostruzione attenta dei vari passi in cui Kant prende posizione in relazione all'insegnamento della filosofia. Cfr. anche nello stesso testo Berti E. (2007); Illetterati L. (2007).

a tal fine non serve imparare la filosofia. (...) Quand'anche io imparassi una filosofia vera e non sapessi pensare, non sarei in grado di filosofare”.

G.F.W. HEGEL: *Lezioni sulla storia della filosofia*⁹: “La smania di pensare con la propria testa sta in ciò, che ognuno metta fuori una sciocchezza più grossa dell'altra. (...) Per filosofare non c'è speranza, l'onore è perduto; infatti esso presuppone un fondo comune di pensieri e principi, esige che si proceda scientificamente. (...) Ma ora tutto è riposto nella particolare soggettività; ognuno è diventato altezzoso e sprezzante verso gli altri”.

Id., *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816)*¹⁰: “In generale si distingue il sistema filosofico, con le sue scienze particolari, dal filosofare vero e proprio. Secondo la moda moderna, specialmente quella della pedagogia, non si deve tanto venire istruiti nel contenuto della filosofia, quanto imparare a filosofare senza contenuto; ciò vuol dire, pressappoco: si deve viaggiare, viaggiare sempre, senza conoscere le città, i fiumi, i paesi, gli uomini, ecc. (...) Invece, nel conoscere una città, nel giungere poi ad un fiume e ad un'altra città, e così via, si impara senz'altro, in tal modo, a viaggiare, e non si impara soltanto ma si viaggia effettivamente. Così quando si viene a conoscenza del contenuto della filosofia, non si impara soltanto il filosofare, ma si filosofa anche già effettivamente. (...) Il procedimento triste, meramente formale, il perenne cercare e vagare, senza contenuto, l'asistematico sofisticare e speculare, hanno come conseguenza la vacuità e la mancanza di pensieri in testa, il fatto che non si *sappia nulla*. (...) La filosofia deve essere *insegnata e appresa*, al pari di ogni altra scienza. L'infelice prurito di insegnare a pensare da sé (*Selbstdenken*) e a produrre autonomamente ha messo in ombra questa verità”.

Id., *Fenomenologia dello spirito*¹¹: “(...) non una filosofia che disdegna il concetto e (...), stimandosi, proprio in grazia dell'assenza di esso, un pensare intuitivo e poetico, getta sul mercato una serie di arbitrarie combinazioni nate da una fantasia per la quale il pensiero è solo un elemento di disorganizzazione: immagini che non sono né carne né pesce, né poesia né filosofia”.

⁹ Tr. it. di Codignola E. e Sanna G., La Nuova Italia, Firenze, III, t. 2, p. 372-373.

¹⁰ Tr. it. di Sichirolo L. e Burgio A., FrancoAngeli, Milano, 1985, pp. 105-106.

¹¹ Tr. it. di De Negri E., vol. I, La Nuova Italia, Firenze, 1960², p. 57.

*Laboratorio alternativo: Insieme ai testi di Kant ed Hegel, o in un secondo laboratorio, scegliere testi di pensatori che invece hanno insistito sull'in-insegnabile in filosofia*¹².

Ci chiediamo, quindi, innanzitutto se si possa insegnare la filosofia? La domanda sembra avere una risposta più facile e immediata se si sostituisce il termine generale di 'Filosofia' con l'espressione 'Storia della filosofia'. Infatti, nella misura in cui si sceglie un metodo di insegnamento 'storico' (e solo storico) e nella misura in cui non si vogliono porre troppi problemi teoretici, si può facilmente dire che: *siamo chiamati ad insegnare lo sviluppo storico della disciplina filosofica, nei suoi autori, testi e contesti*. Ed è quello che innanzitutto e per lo più (ma per fortuna non solo) si è fatto e si fa nei Licei italiani. Le ragioni di questa scelta hanno una storia lunga, che vedremo. Ma indubbiamente sono anche, spesso, ragioni banali e contingenti: perché è più facile prendere un manuale che segue un pre-dato percorso storico e utilizzarlo senza troppe mediazioni nella spiegazione (e quindi poi nell'interrogazione).

Dobbiamo anche dire che le *Indicazioni nazionali 2010* del MIUR¹³ e i recenti *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* (2017)¹⁴ ci costringono non solo a ripensare questo modello, ma a venir fuori dalla ormai vecchia contrapposizione metodo storico / metodo teoretico, per muoverci in direzione di una didattica capace di 'mediare' tra entrambi gli approcci.

Quindi, più propriamente torna la domanda iniziale: si può insegnare qualcos'altro oltre la Storia della filosofia? Si può insegnare (anche) a filosofare?

Intanto, *in primo luogo*, si può tornare sui testi di Kant ed Hegel, e mostrare come la contrapposizione che (a posteriori) è stata creata tra un

¹² Pensiamo a testi più classici come la *Lettera VII* di Platone o passi da *Sull'avvenire delle nostre scuole* di Nietzsche (sul rapporto tra Nietzsche e l'insegnabilità o ininsegnabilità della filosofia cfr. anche i saggi di De Natale F., De Pasquale M. e il dialogo con gli studenti di Campioni G. contenuti in "Logoi", III, 7, 2017). Pensiamo, in alternativa, al 'filone francese', con passi scelti da Foucault, Derrida, Deleuze, Nancy [cfr. su questo Zaltieri C (2010); Fadini U. (2015); Malaguti I. (2007); oppure ancora pensiamo ad autori come Heidegger e Wittgenstein (su questi cfr. i saggi di Curcio N. e Erigenti F. in AA.VV., a cura di L. Illetterati, 2007). Per l'Italia, cfr. Severino E. (2001) e Costantino S. (1984). Sul modello di insegnamento 'aporetico' ci soffermeremo nel nostro capitolo IV, dedicato ai *Possibili modelli di insegnamento filosofico (paragrafo 6.1)*. Rimandiamo a quelle pagine per un possibile utilizzo didattico della teoria dell'ininsegnabile.

¹³ MIUR, *Indicazioni nazionali 2010*.

¹⁴ MIUR, *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia*, 2017.

modello che sarebbe più teoretico-kantiano (insegnare a filosofare) e un modello più storico-hegeliano (insegnare la filosofia e la sua storia) in gran parte sia una contrapposizione falsata e falsante¹⁵; un po' perché Kant non sosteneva (evidentemente) l'idea di un filosofare individuale e personale, privo di contenuto¹⁶; un po' perché Hegel, nelle sue 'critiche', più che avere di mira Kant, si rivolgeva polemicamente (già allora) ad una certa ripresa pedagogica delle idee kantiane (e ad un certo romanticismo misticizzante, di cui non è priva anche oggi la retorica sull'insegnamento)¹⁷.

E, poi, *in secondo luogo*, 'tra' Kant ed Hegel, si può fare (e a nostro avviso oggi è saggio fare) l'opzione dell'et-et invece che quella dell'aut-aut. Non per tenere insieme forzatamente cose che insieme non stanno, ma per muoversi nell'ottica di una circolarità virtuosa, capace di 'arricchimento', a partire dai 'diversi'.

Stiamo quindi dichiarando l'impostazione di questo manuale, che è un'impostazione ermeneutica, che al centro mette la logica della 'mediazione'.

La prima mediazione proposta è quella tra filosofia e filosofare: che diventa mediazione tra insegnare la storia della filosofia e insegnare a pensare con la propria testa, mediazione tra approccio storico e approccio teoretico (o zetetico).

Evidentemente, anche questa, come ogni proposta in filosofia, è discutibile (cioè non è un assoluto). D'altra parte le precomprensioni sono inevitabili. Ogni insegnante, infatti, ha una sua filosofia (implicita o esplicita, inconsapevole o consapevole). Questo vale sia per chi insegna nelle Scuole secondarie sia per chi insegna all'Università. Vale quindi anche per chi insegna Didattica della filosofia. Ma questa inevitabilità da limite può diventare risorsa. Lo diciamo con le parole dell'esperto tedesco di didattica filosofica Johannes Rohbeck:

¹⁵ Seguiamo in questo le analisi di Berti E. (2007); Illetterati L. (2004).

¹⁶ È noto come Kant tra l'altro, nello stesso contesto della *Critica della ragion pura* in cui propone il metodo zetetico, con chiarezza lo distingua dallo scetticismo. E ancora: "Tra tutte le scienze razionali (a priori) soltanto la matematica si può imparare, ma non la filosofia (salvo storicamente)" (*op. cit.*, pp. 649-50). Là dove va sottolineata la parentesi.

¹⁷ Cfr. Berti E. (2007), p. 10: "evidentemente la tesi di Kant aveva avuto successo anche in Baviera, specialmente tra i pedagogisti, anche allora nemici dei contenuti e amici soprattutto dei metodi (*nihil sub sole novum*). A questa tesi (dei pedagogisti bavaresi più che di Kant) Hegel risponde". Prova ne è anche il fatto che nelle stesse pagine delle *Lezioni sulla storia della filosofia* in cui Hegel prende le distanze dal filosofare senza filosofia, tra gli esempi di filosofia con contenuti cita anche la logica trascendentale di Kant. Cfr. anche D'Agostini F. (2003), che mostra come l'obiettivo polemico delle pagine hegeliane da noi citate nella scheda del Primo laboratorio siano in realtà i filosofi romantici Eschenmayer e Jacobi. Cfr. ancora: Furlani S. (2003) e Rohbeck J. (2007).

è del tutto legittimo che il professore o la professoressa basi la lezione più o meno tacitamente sul 'proprio' metodo. In generale è così, perché ogni docente si è formato allo studio di una particolare corrente filosofica e, di conseguenza, opera in maniera 'analitica', o 'ermeneutica' o 'discorsiva' [o storico filosofica – potremmo aggiungere]. I professori e le professoresses insegnano seguendo il metodo che preferiscono e che dominano. In base a questo, sono sorte anche didattiche della filosofia (...) orientate in maniera 'socratica', o 'pragmatica' o 'ermeneutica' o 'esistenzialista'. (...) Tuttavia in primo luogo l'insegnante dovrebbe spiegare [agli studenti perché ha scelto uno di questi metodi] e generare una *consapevolezza metodologica*. In secondo luogo, è necessario comunque mostrare la *molteplicità* dei metodi, perché solo così sarà possibile rendere plurali e disciplinarmente autentiche le lezioni di filosofia (...). E, in terzo luogo, le *competenze metodologiche* devono essere esplicitamente messe nelle mani degli studenti e delle studentesse¹⁸.

Torneremo su questa proposta di Rohbeck quando affronteremo la questione della pluralità dei metodi (e modelli) di insegnamento della filosofia (cap. IV). Ma ci sembrava importante indicare da subito la posta in gioco. Un 'buon' insegnante ha inevitabilmente il 'proprio' metodo che parte dalla propria 'precomprensione' filosofica. Infatti, ogni filosofia ha la sua didattica e ogni didattica la sua filosofia. Ma un 'buon' insegnante deve essere in grado di interpretare le proprie scelte e quindi di spiegare a se stesso e ai propri studenti perché ha fatto proprio questa opzione filosofico-metodologica e non altre. E questo implica la necessità di conoscere anche altri metodi e altre prospettive filosofiche, e provare almeno in parte a sperimentarle (anche con i propri studenti); perché solo così docente e discenti potranno consapevolmente mettere in gioco la pluralità delle prospettive (didattico)-filosofiche; e solo così gli studenti potranno – di conseguenza – a loro volta fare la propria consapevole scelta (didattico)-filosofica.

Ecco quindi un'altra mediazione da portare avanti: da un lato, direbbe Gadamer, la consapevolezza dei propri pregiudizi, della visione del mondo a partire dalla quale si interpretano le cose (visione che inevitabilmente influenza anche la nostra postura didattica). Dall'altro lato la moltiplicazione dei punti di vista, lo studio (e la proposta) di metodologie

¹⁸ Rohbeck J. (2015), pp. 151-152.

2. L'avvio della Nota introduttiva delle Indicazioni nazionali e il Profilo educativo dello studente

Laboratorio: i termini di riferimento delle Indicazioni nazionali

Leggere la Nota introduttiva (Allegato a) delle Indicazioni nazionali⁹: singolarmente e poi in piccoli gruppi, individuare i termini-chiave, distinguendo tra quelli già emersi nella tradizione filosofico-didattica italiana e quelli che paiono 'nuovi' rispetto a quanto visto.

Nel 2010, come sappiamo, il Decreto del 15 marzo, n. 89 sancisce la presenza della filosofia nei diversi indirizzi liceali (con orari diversi a seconda degli indirizzi)¹⁰, mentre le *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per i Licei* vengono ad esplicitare tutto ciò che riguarda i diversi insegnamenti e quindi anche l'apprendimento della filosofia nelle Secondarie superiori¹¹.

È importante partire dallo 'Schema di regolamento' di queste Indicazioni¹², perché nella sua prima parte (allegato A), troviamo un'importante *Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento*, in cui si spiega che cosa siano queste Indicazioni nazionali. Che cosa sono?

1) "La declinazione disciplinare del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione dei percorsi liceali"¹³; e quindi -

⁹ MIUR, *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*, Roma 2010. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato_decreto_indicazioni_nazionali.pdf

¹⁰ In particolare il riferimento è all'allegato b del Decreto: *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n.112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n.133*: 99 o 66 ore a seconda degli indirizzi liceali: http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html.

¹¹ MIUR, *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*, Roma 2010. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato_decreto_indicazioni_nazionali.pdf

¹² *Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento"*

¹³ Qui il riferimento è al Decreto del presidente della repubblica, 15 marzo 2010, n. 89: regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazio-

insieme al Profilo - 2) "l'intelaiatura sulla quale le istituzioni scolastiche disegnano il proprio Piano dell'offerta formativa, i docenti costruiscono i propri percorsi didattici e gli studenti sono messi in condizione di raggiungere gli obiettivi di apprendimento e di maturare le competenze proprie dell'istruzione liceale e delle sue articolazioni"¹⁴.

Da subito notiamo alcune parole-chiave (alcune in parte già presenti nelle proposte e documenti precedenti, alcune nuove): *obiettivi d'apprendimento*, *percorsi didattici*, *competenza da maturare*; parole su cui dovremo tornare.

Così come un'altra cosa che subito si nota è che non vengono proposti dei 'programmi' ma delle 'indicazioni'. Vale la pena riportare per intero un passaggio che viene citato anche negli Orientamenti del MIUR 2017¹⁵.

Le Indicazioni non dettano alcun modello didattico-pedagogico. Ciò significa favorire la sperimentazione e lo scambio di esperienze metodologiche, valorizzare il ruolo dei docenti e delle autonomie scolastiche nella

ni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 (10G0111) (GU Serie Generale n.137 del 15-06-2010 - Suppl. Ordinario n. 128). Entrata in vigore del provvedimento: 16/06/2010. Il regolamento e i profili (tra cui quello a cui si fa qui riferimento) sono reperibili in: https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html#regolamenti (regolamento dei licei e profili).

¹⁴ Il percorso di questo lavoro è spiegato nella stessa Nota introduttiva: "La redazione della prima bozza è stata il frutto di un lavoro svolto da un gruppo tecnico coordinato da Max Bruschi e formato da Sergio Belardinelli, Giorgio Bolondi, Paolo Ferratini, Gisella Lange, Andrea Ragazzini, Luca Serianni, Elena Ugolini e Nicola Vittorio, che ha coinvolto nella stesura delle Indicazioni personalità del mondo accademico, della cultura e della scuola. Successivamente la bozza è stata sottoposta, oltre che al parere del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, a una vasta consultazione attraverso la quale sono stati raccolti pareri e suggerimenti di associazioni professionali e disciplinari, sindacati, Forum dei genitori e degli studenti, accademici, esperti, insegnanti. Strumenti della consultazione sono stati il sito "nuovilicei.it", dove le Indicazioni sono state sottoposte, per un mese, a un libero dibattito; uno specifico questionario, inviato a una pluralità di soggetti associativi e al Coordinamento nazionale delle conferenze dei Presidi di Facoltà; gli uffici scolastici regionali e molte istituzioni scolastiche sono altresì intervenuti offrendo il loro contributo. Tutti i pareri sono stati valutati dalla Commissione, costituita dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, on. Mariastella Gelmini, che ha integrato il gruppo tecnico con Carlo Maria Bertoni, Emanuele Beschi, Giovanni Biondi, Marco Bussetti, Giorgio Chiosso, Mario Giacomo Dutto, Elio Franzini, Giorgio Israel, Silvia Kanizsa, Nicoletta Maraschio, Elisabetta Mughini, Antonio Paolucci, Alessandro Schiesaro, cui è stato demandato il compito di procedere alla redazione definitiva".

¹⁵ <http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>, p. 7; gli *Orientamenti* poi commentano (p. 8): "A partire dall'autonomia didattica e organizzativa, intesa come presupposto sistemico per rispondere ai bisogni reali e concreti degli studenti, e dalla centralità dell'apprendimento, posta come condizione educativa possibile per promuovere la filosofia per tutti, il Documento [degli Orientamenti] richiama la funzione delle *Indicazioni nazionali* alla pianificazione del curriculum di filosofia, per focalizzare l'attenzione su alcune metodologie e pratiche, in grado di prospettare il rinnovamento della didattica della filosofia".

loro libera progettazione e negare diritto di cittadinanza, in questo delicatissimo ambito, a qualunque tentativo di prescrittismo. La libertà del docente dunque si esplica non solo nell'arricchimento di quanto previsto nelle Indicazioni, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali, ma nella scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è testimoniata non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal successo educativo.

La dichiarazione è interessante, perché da un lato rinnova accenti di gentiliana memoria (la libertà del docente, l'assenza di programmi pre-cettivi, la centralità della funzione docente), dall'altro lato però – in un contesto come quello attuale, ormai ermeneuticamente sospettoso di (impossibili) dichiarazioni di neutralità – sostiene di non “dettare alcun modello didattico-pedagogico”. E questo ovviamente è solo parzialmente vero; perché sebbene non vengano ‘esplicitamente’ dettate indicazioni, di fatto è ben chiaro ed evidente il modello didattico-pedagogico scelto e sotteso, come cercheremo di mostrare.

Ma continuiamo a seguire il filo del discorso. Dunque, non programmi ma indicazioni. Infatti, come si legge sempre nella Nota introduttiva, “per ogni disciplina sono state redatte delle linee generali che comprendono una descrizione delle competenze attese alla fine del percorso; seguono gli obiettivi specifici di apprendimento articolati per nuclei disciplinari relativi a ciascun biennio e al quinto anno”, il tutto in continuità con le Indicazioni per il primo ciclo, varate prima di queste relative al livello superiore.

Continuiamo con le sottolineature. Nei passaggi letti tornano le due espressioni ‘competenze attese’ e ‘obiettivi (specifici) di apprendimento’, insieme ai ‘nuclei disciplinari’. Tutti elementi che – citando ancora la Nota – “comprendendo peraltro anche ‘conoscenze e abilità’ da raggiungere” sono finalizzati a raggiungere uno “zoccolo di sapere competenze” comune ai percorsi liceali, tecnici e professionali e ai percorsi dell’istruzione e formazione professionale. Uno ‘zoccolo comune’, dunque, da integrare e declinare a seconda delle specificità dei percorsi”¹⁶. Ecco altri termini chiave (pedagogico-didattici e non solo): *conoscenze e abilità, accanto alle competenze, zoccolo duro comune.*

¹⁶ L'espressione ‘zoccolo comune’ nasce nel vocabolario didattico (soprattutto francese, inizialmente), in sostituzione di quello che prima si chiamava ‘insieme dei saperi essenziali o prioritari’.

Nella Nota segue quindi un paragrafo importante relativo a *Il rapporto tra il Profilo educativo culturale e professionale dello studente*¹⁷ e le *Indicazioni nazionali*, che si apre spiegando come sono nate queste indicazioni:

tenendo conto delle strategie suggerite nelle sedi europee ai fini della costruzione della ‘società della conoscenza’, dei quadri di riferimento delle indagini nazionali e internazionali e dei loro risultati¹⁸.

Tale impostazione, del resto, emerge già nel Profilo educativo culturale e professionale dello studente (allegato A al Regolamento dei licei), che costituisce l'ideale e imprescindibile preambolo alle presenti Indicazioni ed in cui sono recepite pienamente le Raccomandazioni di Lisbona per l'apprendimento permanente e il Regolamento sull'obbligo di istruzione¹⁹.

Torneremo sulle Raccomandazioni di Lisbona e in generale sulle ‘scelte’ ad esse sottese. Quello che, però, emerge – possiamo dire da subito – è la sensazione che in queste pagine prevalga un bisogno di uniformità ai quadri europei, un bisogno di mostrare ‘efficienza’ a se stessi e agli altri. E questo va detto. Perché come insegnanti è ‘giusto’ seguire le Indicazioni statali, ma è doveroso anche interpretarle in modo critico e consapevole, soprattutto se si è (o si vuole essere) insegnanti di filosofia.

La Nota introduttiva alle Indicazioni, passa quindi a ricordare alcuni elementi fondamentali del *Profilo educativo culturale e professionale dello studente*, elementi di valorizzazione del lavoro scolastico, che conviene rileggere, perché sono elementi che sono poi di fatto sottesi alle Indicazioni relative all'insegnamento della filosofia:

- “lo studio delle discipline in una prospettiva sistematica, storica e critica”;
- “la pratica dei metodi di indagine propri dei diversi ambiti disciplinari”;
- “l'esercizio di lettura, analisi, traduzione di testi letterari, filosofici, storici, scientifici, saggistici e di interpretazione di opere d'arte”;

¹⁷ http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/doc/Allegato_A_definitivo_02012010.pdf

¹⁸ Siamo a pagina 6 delle Indicazioni; a questo passaggio segue la nota 5 che esplicita: “si tratta delle rilevazioni OCSE PISA (competenze in lettura, matematica e scienze per i quindicenni); IEA TIMSS ADVANCED (matematica e scienze all'ultimo anno delle superiori), INVALSI (prova nazionale di italiano e di matematica nell'esame di stato al termine del primo ciclo, rilevazioni degli apprendimenti in italiano e matematica in IIe V primaria)”.

¹⁹ Ivi, p. 7.

- "la pratica dell'argomentazione e del confronto";
- "la cura di una modalità espositiva scritta ed orale corretta, pertinente, efficace e personale";
- "l'uso degli strumenti multimediali a supporto dello studio e della ricerca".

Importante, anche, nel Profilo, l'indicazione dei "risultati di apprendimento comuni" all'istruzione liceale, divisi in cinque aree. Pur trattandosi di indicazioni 'comuni' e 'general' non possono essere eluse dagli insegnanti di filosofia: anzi, se mai, incluse nella programmazione, che prevede evidentemente che lo studente raggiunga (attraverso lo studio della disciplina) sia obiettivi d'apprendimento generali, sia specifici (legati alla singola disciplina).

3. Gli obiettivi d'apprendimento trasversali e le aree metodologiche: possibili applicazioni alla filosofia

Il Profilo e le Indicazioni ci dicono che, come insegnanti di filosofia, dobbiamo avere un'attenzione a degli obiettivi d'apprendimento "trasversali" (a cui concorrono tutte le discipline del curriculum, anche in una progettualità del corpo docente e del Piano dell'Offerta formativa di ogni istituto, ma a cui concorre evidentemente anche la competenza di ogni docente e ogni disciplina)²⁰. Li vediamo nel laboratorio seguente.

Laboratorio: gli obiettivi di apprendimento trasversali nelle diverse aree metodologiche e la 'selezione' degli Orientamenti 2017 del Miur

Prima fase: Divisi in piccoli gruppi, leggere le indicazioni del Profilo dello studente (riprese nelle Indicazioni nazionali) e provare ad indicare, per ogni area, una possibile applicazione degli obiettivi generali allo specifico dell'insegnamento della filosofia. Come 'incarnare' questi obiettivi trasversali nell'apprendimento della filosofia?

- 1) Area metodologica: Aver acquisito un metodo di studio autonomo e flessibile, che consenta di condurre ricerche e approfondimenti persona-

²⁰ Questi obiettivi trasversali legati alle aree metodologiche vengono presentati quindi innanzitutto nel Profilo dello studente (pp. 2-3) e riprese nelle note a piè pagina 6-10 delle Indicazioni nazionali, p. 7.

li e di continuare in modo efficace i successivi studi superiori, naturale prosecuzione dei percorsi liceali, e di potersi aggiornare lungo l'intero arco della propria vita. Essere consapevoli della diversità dei metodi utilizzati dai vari ambiti disciplinari ed essere in grado di valutare i criteri di affidabilità dei risultati in essi raggiunti. Saper compiere le necessarie interconnessioni tra i metodi e i contenuti delle singole discipline.

- 2) Area logico-argomentativa: saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui. Acquisire l'abitudine a ragionare con rigore logico, ad identificare i problemi e a individuare possibili soluzioni. Essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione.
- 3) Area linguistico-comunicativa: Padroneggiare pienamente la lingua italiana e in particolare: o dominare la scrittura in tutti i suoi aspetti, da quelli elementari (ortografia e morfologia) a quelli più avanzati (sintassi complessa, precisione e ricchezza del lessico, anche letterario e specialistico), modulando tali competenze a seconda dei diversi contesti e scopi comunicativi; o saper leggere e comprendere testi complessi di diversa natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale; o curare l'esposizione orale e saperla adeguare ai diversi contesti. Aver acquisito, in una lingua straniera moderna, strutture, modalità e competenze comunicative corrispondenti almeno al Livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento. Saper riconoscere i molteplici rapporti e stabilire raffronti tra la lingua italiana e altre lingue moderne e antiche. Saper utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per studiare, fare ricerca, comunicare.
- 4) Area storica-umanistica: Conoscere i presupposti culturali e la natura delle istituzioni politiche, giuridiche, sociali ed economiche, con riferimento particolare all'Italia e all'Europa, e comprendere i diritti e i doveri che caratterizzano l'essere cittadini. Conoscere, con riferimento agli avvenimenti, ai contesti geografici e ai personaggi più importanti, la storia d'Italia inserita nel contesto europeo e internazionale, dall'antichità sino ai giorni nostri. Utilizzare metodi (prospettiva spaziale, relazioni uomo-ambiente, sintesi regionale), concetti (territorio, regione, localizzazione, scala, diffusione spaziale, mobilità, relazione, senso del luogo...) e strumenti (carte geografiche, sistemi informativi geografici, immagini, dati statistici, fonti soggettive) della geografia

per la lettura dei processi storici e per l'analisi della società contemporanea. Conoscere gli aspetti fondamentali della cultura e della tradizione letteraria, artistica, filosofica, religiosa italiana ed europea attraverso lo studio delle opere, degli autori e delle correnti di pensiero più significativi e acquisire gli strumenti necessari per confrontarli con altre tradizioni e culture. Essere consapevoli del significato culturale del patrimonio archeologico, architettonico e artistico italiano, della sua importanza come fondamentale risorsa economica, della necessità di preservarlo attraverso gli strumenti della tutela e della conservazione. Collocare il pensiero scientifico, la storia delle sue scoperte e lo sviluppo delle invenzioni tecnologiche nell'ambito più vasto della storia delle idee. Saper fruire delle espressioni creative delle arti e dei mezzi espressivi, compresi lo spettacolo, la musica, le arti visive. Conoscere gli elementi essenziali e distintivi della cultura e della civiltà dei paesi di cui si studiano le lingue.

- 5) Area scientifica, matematica e tecnologica. Comprendere il linguaggio formale specifico della matematica, saper utilizzare le procedure tipiche del pensiero matematico, conoscere i contenuti fondamentali delle teorie che sono alla base della descrizione matematica della realtà. Possedere i contenuti fondamentali delle scienze fisiche e delle scienze naturali (chimica, biologia, scienze della terra, astronomia), padroneggiandone le procedure e i metodi di indagine propri, anche per potersi orientare nel campo delle scienze applicate. Essere in grado di utilizzare criticamente strumenti informatici e telematici nelle attività di studio e di approfondimento; comprendere la valenza metodologica dell'informatica nella formalizzazione e modellizzazione dei processi complessi e nell'individuazione di procedimenti risolutivi²¹.

Seconda fase: leggere il seguente passaggio tratto dagli Orientamenti del MIUR per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza (p. 9), e sottolineare quanto viene realmente 'preso' dall'elenco precedente e quanto invece viene scartato.

²¹ Poco più giù la Nota aggiunge: "L'acquisizione delle competenze digitali, come peraltro sottolineato dal Profilo, è, certo, tema sviluppato nel primo biennio di ciascun percorso all'interno della disciplina Matematica. Ma è, al contempo, frutto del lavoro 'sul campo' in tutte le discipline. L'utilizzo delle TIC, infatti, è strumentale al miglioramento del lavoro in classe e come supporto allo studio, alla verifica, alla ricerca, al recupero e agli approfondimenti personali degli studenti".

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

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

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

Le possibilità offerte alla filosofia all'interno delle Indicazioni nazionali 2010 (Obiettivi e aree trasversali) è molto vasta. Gli Orientamenti dell'autunno 2017 sottolineano (si) le potenzialità 'trasversali' della filosofia, ma a nostro avviso lo spettro di azione delle Indicazioni è in realtà ancora più vasto rispetto a quello tracciato dagli Orientamenti, perché le potenzialità dell'insegnamento/apprendimento rispetto alle aree comuni sono realmente amplissime.

Riprendiamo una per una le aree e gli obiettivi, cercando di capire come possano essere declinati in una programmazione relativa alla filosofia. Chiaramente, quella che segue è solo una possibile proposta (NB: sulle metodologie filosofiche torneremo nella Seconda parte del Manuale).

Si vedano: prospettive alle pp. 120-122. Per 5. o p. 102 si noti come anche gli obiettivi della 5° area, che potrebbe sembrare la più pertinente delle fil., possono essere declinati in termini filosofici. →

Gli obiettivi di apprendimento trasversali nelle diverse aree metodologiche	Quali metodologie adoperare nell'insegnamento della filosofia per acquisirli? (alcune proposte)
<p>Area metodologica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aver acquisito un metodo di studio autonomo e flessibile, che consenta di condurre ricerche e approfondimenti personali e di continuare in modo efficace i successivi studi superiori, naturale prosecuzione dei percorsi liceali, e di potersi aggiornare lungo l'intero arco della propria vita. - Essere consapevoli della diversità dei metodi utilizzati dai vari ambiti disciplinari ed essere in grado di valutare i criteri di affidabilità dei risultati in essi raggiunti. - Saper compiere le necessarie interconnessioni tra i metodi e i contenuti delle singole discipline. 	<p>Area metodologica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fare esperienze di ricerca/approfondimento con gli studenti, in modo da mostrare loro come farla, e dare loro quindi gli strumenti per svolgerla poi in maniera autonoma - Utilizzare diversi metodi di insegnamento e di proposta di studio; valutarli con gli studenti, in modo che essi possano utilizzarli poi in maniera critica - Collegare in maniera critica e intelligente metodi e contenuti nell'insegnamento della filosofia
<p>Area logico-argomentativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui. - Acquisire l'abitudine a ragionare con rigore logico, ad identificare i problemi e a individuare possibili soluzioni. - Essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione. 	<p>Area logico-argomentativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - fare in classe esperienze per aiutare i ragazzi a sostenere la propria tesi, e ascoltare e discutere quelle degli altri - Lavorare sulle diverse forme di ragionamento e sulla logica - Declinare in maniera filosofica il problem-solving - Lavorare sulle diverse forme di comunicazione filosofica, per poterle valutare e poi utilizzare
<p>Area linguistico-comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Padroneggiare pienamente la lingua italiana e in particolare: o dominare la scrittura in tutti i suoi aspetti, da quelli elementari (ortografia e morfologia) a quelli più avanzati (sintassi complessa, precisione e ricchezza del lessico, anche letterario e specialistico), modulando tali competenze a seconda dei diversi contesti e scopi comunicativi; o saper leggere e comprendere testi complessi di diversa natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale; - o curare l'esposizione orale e saperla adeguare ai diversi contesti. - Aver acquisito, in una lingua straniera moderna, strutture, modalità e competenze comunicative corrispondenti almeno al Livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento. - Saper riconoscere i molteplici rapporti e stabilire raffronti tra la lingua italiana e altre lingue moderne e antiche. - Saper utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per studiare, fare ricerca, comunicare. 	<p>Area linguistico-comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - far esercitare gli studenti con i diversi modelli di scrittura filosofica - svolgere esercizi di lettura, comprensione, interpretazione, ri-creazione con i testi filosofici, anche in relazione al loro contesto storico-culturale - lavorare sulle diverse tipologie e di esposizione filosofica, sul rapporto tra oralità e scrittura e far esercitare gli studenti nell'esposizione orale della disciplina - Valutare la possibilità di percorsi CLIL con la filosofia - Lavorare sui termini-chiave della filosofia nelle diverse lingue, a seconda degli Autori studiati - Utilizzare in classe i media e le tecnologie per fare ricerca e comunicazione filosofica

<p>Area storica-umanistica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conoscere i presupposti culturali e la natura delle istituzioni politiche, giuridiche, sociali ed economiche, con riferimento particolare all'Italia e all'Europa, e comprendere i diritti e i doveri che caratterizzano l'essere cittadini. - Conoscere, con riferimento agli avvenimenti, ai contesti geografici e ai personaggi più importanti, la storia d'Italia inserita nel contesto europeo e internazionale, dall'antichità sino ai giorni nostri. - Utilizzare metodi (prospettiva spaziale, relazioni uomo-ambiente, sintesi regionale), concetti (territorio, regione, localizzazione, scala, diffusione spaziale, mobilità, relazione, senso del luogo...) e strumenti (carte geografiche, sistemi informativi geografici, immagini, dati statistici, fonti soggettive) della geografia per la lettura dei processi storici e per l'analisi della società contemporanea. - Conoscere gli aspetti fondamentali della cultura e della tradizione letteraria, artistica, filosofica, religiosa italiana ed europea attraverso lo studio delle opere, degli autori e delle correnti di pensiero più significativi e acquisire gli strumenti necessari per confrontarli con altre tradizioni e culture. - Essere consapevoli del significato culturale del patrimonio archeologico, architettonico e artistico italiano, della sua importanza come fondamentale risorsa economica, della necessità di preservarlo attraverso gli strumenti della tutela e della conservazione. - Collocare il pensiero scientifico, la storia delle sue scoperte e lo sviluppo delle invenzioni tecnologiche nell'ambito più vasto della storia delle idee. - Saper fruire delle espressioni creative delle arti e dei mezzi espressivi, compresi lo spettacolo, la musica, le arti visive. - Conoscere gli elementi essenziali e distintivi della cultura e della civiltà dei paesi di cui si studiano le lingue. 	<p>Area storico-umanistica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Collegare l'insegnamento/apprendimento della filosofia alla storia della cultura e delle istituzioni, nonché alle tematiche relative alla cittadinanza - Collegare l'insegnamento/apprendimento della filosofia ai contesti storico-geografici - Utilizzare carte storico-geografiche, immagini, e tutto quanto può favorire la suddetta contestualizzazione - Svolgere percorsi interdisciplinari con la letteratura, l'arte, la religione, anche attraverso lo studio delle opere artistico-letterarie - Utilizzare fonti archeologiche e artistiche in generale per approfondimento dei contesti storico-filosofici e/o per percorsi interdisciplinari - Svolgere percorsi interdisciplinari con la storia delle scienze e delle tecniche - Utilizzare arte, spettacolo, musica, teatro, arti visive per laboratori e/o percorsi di approfondimento tematico-filosofici - Collegare i termini filosofici-chiave alla loro provenienza culturale
--	---

Obiettivi trasversali

Cons. acquis. nelle FF.

<p>Area scientifica, matematica e tecnologica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendere il linguaggio formale specifico della matematica, saper utilizzare le procedure tipiche del pensiero matematico, conoscere i contenuti fondamentali delle teorie che sono alla base della descrizione matematica della realtà. - Possedere i contenuti fondamentali delle scienze fisiche e delle scienze naturali (chimica, biologia, scienze della terra, astronomia), padroneggiandone le procedure e i metodi di indagine propri, anche per potersi orientare nel campo delle scienze applicate. - Essere in grado di utilizzare criticamente strumenti informatici e telematici nelle attività di studio e di approfondimento; comprendere la valenza metodologica dell'informatica nella formalizzazione e modellizzazione dei processi complessi e nell'individuazione di procedimenti risolutivi 	<p>Area scientifica, matematica e tecnologica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Svolgere esercitazioni con le procedure logiche e percorsi interdisciplinari con la matematica e con la storia della matematica - Svolgere percorsi interdisciplinari con le diverse scienze - Utilizzare criticamente in classe gli strumenti informatici e telematici; discutere la valenza e le possibilità dell'informatica nei processi di pensiero e nella filosofia <p><i>video, o audio; non forzare i tempi</i></p>
--	--

*es. di
met. in
scuola
fac)*

Rispetto a quanto abbiamo proposto nella colonna destra dello schema, è importante fare alcune precisazioni.

Primo: è evidente che un insegnante di filosofia non è chiamato a 'fare' tutto questo. Sarebbe assurdo. Quelle che abbiamo indicato, a partire dagli obiettivi trasversali, sono 'possibilità e non 'doveri' didattici. Possibilità che potrebbero risultare utili quando saremo chiamati a mettere per iscritto la nostra programmazione. Quando per esempio il Consiglio di classe o il Dipartimento ci chiederà: quali sono gli obiettivi trasversali che possiamo/vogliamo valorizzare nell'insegnamento della filosofia, in modo che con-corrano con le altre discipline per il potenziamento di alcune abilità e competenze degli studenti? Allora una lettura attenta degli obiettivi tracciati nel Profilo dello studente e nelle Indicazioni nazionali, forse, potrà esserci utile. E quindi forse anche questo schema potrà essere utile; per scegliere 'qualche' elemento di quelli indicati nelle diverse aree e provare a promuoverlo (se lo riteniamo).

Secondo: uno schema di questo tipo è utile (tornando a quanto esposto nel nostro primo capitolo) 'in difesa' della filosofia. Per mostrare, là dove ce ne fosse bisogno (e in molti casi c'è bisogno, purtroppo) quante possibilità sono insite nell'insegnamento della filosofia e quante competenze

trasversali è capace di attivare, magari senza che il docente ci faccia caso. Quanti docenti di filosofia già utilizzano molte di queste metodologie in classe, e quindi quanto lavoro fanno di potenziamento delle e nelle diverse aree, magari senza accorgersene o senza dichiararlo! Alle volte si tratta anche solo di saper valorizzare quello che già si fa.

Terzo: in quest'ottica ci sembra molto interessante e proficuo il lavoro svolto dal gruppo tecnico-scientifico di filosofia del MIUR nel documento sugli Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza, documento che mostra bene quanto la filosofia abbia da offrire a tutti i livelli e a tutte le aree di competenza. E sicuramente in quest'ottica si può fare molto e anche di più; perché il gruppo di lavoro individua (immaginiamo per ovvie ragioni di sinteticità e per un bisogno di concentrarsi sulle cose maggiormente essenziali) solo 8 obiettivi trasversali, presi dal Profilo dello studente, che possono essere valorizzati in filosofia (consapevolezza della "diversità dei metodi utilizzati dai vari ambiti disciplinari"; capacità di "interconnettere" metodi e risultati delle "singole discipline"; capacità di "sostenere una propria tesi e saper ascoltare"; capacità di "ragionare con rigore logico"; capacità di "interpretare criticamente" le diverse forme di comunicazione; "comprensione dei diritti e dei doveri" propri della condizione di cittadino; capacità di collocare lo sviluppo della storia della scienza e della tecnologica "nell'ambito più vasto della storia delle idee"; acquisizione della strumentazione adeguata per confrontare le diverse tradizioni culturali"), mentre, come abbiamo visto gli obiettivi valorizzabili sono molti di più.

E, quindi, sul fronte accademico e politico del 'valore' della filosofia per la didattica e per la Scuola abbiamo ancora molte carte da giocare.

Ma torniamo alle *Indicazioni nazionali*.

4. L'uso del trinomio competenza/conoscenza/abilità all'interno del documento e una possibile interpretazione esistenziale-ermeneutica

Dopo aver richiamato le competenze trasversali acquisibili nelle diverse aree, nella Nota introduttiva segue un paragrafo specifico dedicato a *Obiettivi, competenze e autonomia didattica*, in cui tornano le parole-chiave già più volte trovate e si ricorda che ogni disciplina è chiamata a porre in atto "un percorso

di acquisizione di conoscenze e di competenze molteplici, la cui consistenza e coerenza e garantita proprio dalla salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari, di contro alla tesi che l'individuazione, peraltro sempre nomenclatoria, di astratte competenze trasversali possa rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento"²².

Importante qui sottolineare tre cose:

- il binomio (che regge poi le Indicazioni nazionali e in generale l'attuale proposta di lavoro per unità di apprendimento) conoscenze/competenze;
- il dato di fatto che non è possibile che l'ottica delle competenze sminuisca il ruolo fondamentale dei contenuti specifici (conoscenze);
- e (cosa forse ancora più interessante per le didattiche disciplinari) che non è possibile lavorare solo per l'acquisizione di competenze generali/trasversali, perché restano decisivi gli statuti epistemici (e potremmo aggiungere didattici) delle singole discipline.

Quindi: centralità delle conoscenze (disciplinari) e delle competenze (disciplinari, oltre che trasversali). Infatti la Nota continua così:

i due paragrafi su cui sono costruite le Indicazioni (competenze attese alternative del percorso e obiettivi specifici in itinere finalizzati al loro raggiungimento) chiariscono la relazione che deve correre tra contenuti e competenze disciplinari. Va da sé, naturalmente, che competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale (sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività) non sono certo escluse dal processo, ma ne costituiscono un esito indiretto, il cui conseguimento dipende dalla qualità del processo stesso attuato nelle istituzioni scolastiche²³.

Anche questo va chiarito. Non insegniamo filosofia in vista di quanto scritto in parentesi nel testo. Non insegniamo filosofia 'perché' gli studenti imparino ad apprendere, a lavorare in gruppo, ad essere autonomi e creativi. Perché questo lo dovrebbe fare ogni disciplina. Però, attraverso il modo in cui insegniamo filosofia, possiamo aiutare gli studenti ad attivare anche queste competenze trasversali²⁴. Resta il fatto che ogni disciplina

²² Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali 2010, p. 8.

²³ Ibid.

²⁴ La nota spiega anche che "tale scelta è stata recentemente avvalorata dalla scheda per la certificazione dell'assolvimento dell'obbligo (Decreto Ministeriale n.9, 27 gennaio 2010), in cui si chiede

è chiamata ad attivare anche e soprattutto competenze specifiche, attraverso i propri contenuti specifici. Altrimenti, dove la differenza tra una e l'altra disciplina?

In questa pagina che stiamo analizzando (p. 8) è interessante leggere anche la nota 12, che esplica il senso con cui nel documento viene indicata la parola-chiave più 'centrale' delle altre, ovvero la parola *competenza*. La nota 12 ci dice da dove venga preso il suo significato: "la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente definisce la competenza quale 'comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale'".

Le varie ricerche di didattica generale danno definizioni e/o spiegazioni più o meno simili. Ma il documento ministeriale - oltre a ribadire che il lessico e lo scenario della proposta è quello europeo, e non italiano (nel senso: radicato nella storia della nostra tradizione) - ci fornisce una base sulla quale si può lavorare con uniformità. Per competenza intendiamo

- una capacità pratica (e perciò viene definita sempre da un verbo all'infinito: conoscere, essere in grado, saper fruire, aver acquisito, essere consapevoli, saper compiere, padroneggiare, collocare, ecc.)
- che si possa (con)provare (e quindi sia verificabile)
- che possa essere utilizzata al di fuori del contesto in cui viene acquisita (altri ambiti di studio, lavoro, sviluppo personale, ecc.)
- che emerge dall'utilizzo congiunto di conoscenze, e abilità/capacità personali, sociali e metodologiche.

Le competenze sono dunque 'padronanze' da acquisire grazie ai contenuti disciplinari ed eventualmente interdisciplinari (conoscenze), e anche grazie alla messa in esercizio di tutte le abilità del Sé (cognitive, pratiche, emotive): e questo significa sia le abilità che lo studente ha già prima di approcciarsi allo studio della disciplina (e che ha acquisito nel curriculum scolastico precedente e nell'extra-scuola), sia le abilità che - circolarmente - matura tramite le nuove conoscenze apprese, tramite l'applica-

di esprimere una valutazione rispetto al livello raggiunto in 16 competenze di base articolate secondo i 4 assi culturali, ma non sulle competenze di cittadinanza (1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere i problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire ed interpretare l'informazione). Ricordiamo che i 4 assi (e le competenze di cittadinanza) sono indicati nel DM 139/2007.

zione di nuove metodologie, tramite la sperimentazione di nuove pratiche disciplinari (e sociali), e quindi tramite le nuove competenze acquisite.

Proponiamo, quindi, di provare a leggere ermeneuticamente il rapporto tra conoscenze, abilità e competenze. Conoscenze e abilità fanno maturare nuove competenze; nuove competenze consentono (tra l'altro) una acquisizione sempre più matura e approfondita delle conoscenze e una crescita delle abilità: che saranno la base per lo sviluppo di altre competenze.

Questa non è la scuola: è la vita. E può essere scuola, se la scuola prende a modello la vita.

E questo tipo di lettura della logica delle competenze, una lettura 'ermeneutico-esistenziale', ci piace. Non la troviamo didattica o pedagogica. Ma profondamente filosofica. Ci torneremo. Finiamo intanto di leggere la Nota introduttiva, che elenca - immediatamente dopo - cinque criteri costitutivi delle stesse Indicazioni

5. I cinque criteri costitutivi delle Indicazioni: il discrezionale e l'imprescindibile; senso versus nozionismo; l'interdisciplinarietà; attenzione agli aspetti linguistici e argomentativi; la rivedibilità

Si tratta dei criteri a cui - si dice - sono "ancorate" le Indicazioni stesse, criteri che potremmo schematizzare in questa maniera.

1) "L'esplicitazione dei nuclei fondanti e dei contenuti imprescindibili"

Intorno ad essi, il legislatore individua il patrimonio culturale condiviso, il fondamento comune del sapere che la scuola ha il compito di trasmettere alle nuove generazioni, affinché lo possano padroneggiare e reinterpretare alla luce delle sfide sempre nuove lanciate dalla contemporaneità, lasciando nel contempo all'autonomia dei docenti e dei singoli istituti ampi margini di integrazione e, tutta intera, la libertà di poter progettare percorsi scolastici innovativi e di qualità, senza imposizioni di metodi o di ricette didattiche. Ciò ha comportato la rinuncia ai cataloghi onnicomprensivi ed enciclopedici dei "programmi" tradizionali (p. 9).

Questo lo avevamo visto già nelle proposte Brocca e della Commissione dei saggi. Con meno organicità e con qualche ingenuità, in ogni caso lo troviamo presente anche nelle Indicazioni nazionali.

Partiamo dalla fine della citazione. Non esistono più i programmi. Soprattutto se con questo termine indichiamo un elenco (onnicomprensivo) di autori e temi da studiare. Esistono programmazioni attraverso nuclei fondanti (ed elementi opzionali) e contenuti imprescindibili (e contenuti da cui si può prescindere).

Gli aggettivi (alle volte ingenui, dicevamo) possono farci sorridere (che significa 'imprescindibile'? E il resto come dobbiamo considerarlo?). Si tratta di espressioni che ritroveremo nelle Indicazioni specifiche relative all'insegnamento della filosofia. E dovremo ricordarci di chiederci, per esempio: che cosa significa che sono "imprescindibili" (e/o "necessari") Socrate, Platone, Aristotele, Agostino d'Ippona, Tommaso d'Acquino, la rivoluzione scientifica e Galilei, il problema del metodo e della conoscenza (con riferimento almeno a Cartesio, Pascal, Locke e in modo particolare a Kant); l'idealismo tedesco e Hegel; Schopenhauer, Kierkegaard e Marx? E che cosa significa che tutto il resto è "giovevole", "introduttivo", "utile", "sviluppare", "opportuno", "allargabile", "completabile", "a scelta"?

Una cosa, però, è chiara: le Indicazioni invitano a progettare percorsi, in cui il docente è

- libero di scegliere metodi e strutturazioni didattiche;
- libero anche di scegliere autori, testi, temi, problemi,
- obbligato, però, ad inserire nella programmazione lo svolgimento di alcuni nuclei fondamentali e contenuti imprescindibili.

2) "La rivendicazione di una unitarietà della conoscenza, senza alcuna separazione tra 'nozione' e sua traduzione in abilità, e la conseguente rinuncia ad ogni tassonomia"

Conoscere non è un processo meccanico, implica la scoperta di qualcosa che entra nell'orizzonte di senso della persona che 'vede', si 'accorge', 'prova', 'verifica', per capire. Non è (non è mai stata) la scuola del nozionismo a poter essere considerata una buona scuola. Ma è la scuola della conoscenza a fornire gli strumenti atti a consentire a ciascun cittadino di munirsi della cassetta degli attrezzi e ad offrirgli la possibilità di sceglierli e utilizzarli nella realizzazione del proprio progetto di vita (ibid.).

Torna l'idea della rinuncia al nozionismo e dell'importanza dell'orizzonte di senso (innanzitutto dello studente e poi anche dell'insegnante e della disciplina insegnata). Dovremo poi notare con cura questo aspetto

all'interno delle pagine che presentano le Indicazioni relative all'insegnamento della filosofia. Perché la filosofia è per vocazione legata a questioni di senso e ad orizzonti di senso.

Efficace, poi, l'immagine della cassetta degli attrezzi, della quale ci stiamo servendo anche noi: una cassetta che a nostro avviso deve avere innanzitutto l'insegnante; e che quindi passerà, nell'esperienza e nella condivisione, agli studenti.

3) *"L'enfasi sulla necessità di costruire, attraverso il dialogo tra le diverse discipline, un profilo coerente e unitario dei processi culturali"*

Se progettare percorsi di effettiva intersezione tra le materie sarà compito della programmazione collegiale dei dipartimenti disciplinari e dei consigli di classe, le Indicazioni sottolineano tuttavia i punti fondamentali di convergenza, i momenti storici e i nodi concettuali che richiedono l'intervento congiunto di più discipline per essere compresi nella loro reale portata (ibid.).

Quindi, interdisciplinarietà: concreta tra i docenti e nelle conoscenze disciplinari. Questo implica necessariamente, almeno in qualche occasione, la costruzione di percorsi non 'solitari' ma costruiti con i colleghi. Dovremo fare attenzione anche a questo, quando leggeremo le Indicazioni relative alla filosofia.

4) *"La competenza linguistica nell'uso dell'italiano come responsabilità condivisa e obiettivo trasversale comune a tutte le discipline, senza esclusione alcuna"*.

La padronanza dei lessici specifici, la comprensione di testi a livello crescente di complessità, la capacità di esprimersi ed argomentare in forma corretta e in modo efficace sono infatti competenze che le Indicazioni propongono come obiettivo di tutti» (ibid.).

Quindi attenzione al lessico filosofico, all'argomentazione filosofica orale e scritta. E infine...

5) *"La possibilità di essere periodicamente riviste e adattate, alla luce dei monitoraggi e delle valutazioni effettuati secondo quanto prescritto dall'articolo 12 del Regolamento dei Licei"*.

Il punto si comprende meglio alla luce della conclusione della Nota, che in realtà noi abbiamo già letto all'inizio:

le Indicazioni non dettano alcun modello didattico-pedagogico. Ciò significa favorire l'aspirazione e lo scambio di esperienze metodologiche, valorizzare il ruolo dei docenti ed delle autonomie scolastiche nella loro libera progettazione e negare diritto di cittadinanza, in questo delicatissimo ambito, a qualunque tentativo di prescrittismo (...), nella scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è testimoniata non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal successo educativo (p. 10).

Dunque: ampio spazio per la sperimentazione (e a questo invitano ulteriormente gli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*); all'interno di quella che però non è l'assenza di un modello didattico-pedagogico. Perché, invece, dopo la lettura della Nota introduttiva è ancora più chiaro che il modello c'è, ed è quello della Didattica della competenza.

Certo, poi, all'interno di questo resta la libertà/sperimentabilità, resta la pluralità dei metodi proponibili, però gli insegnanti sanno bene che, dallo schema di progettazione ai criteri di valutazione, dall'organizzazione dell'offerta formativa, alla costruzione/proposta degli obiettivi d'apprendimento, la griglia non è libera, ma veicolata. E il suo scenario pedagogico-didattico difficilmente aggirabile. Su questo dovremo tornare 'criticamente'.
A questo punto, siamo in grado di leggere il testo specifico delle Indicazioni nazionali 2010 relative all'insegnamento/apprendimento della filosofia.

6. Applicando quanto emerso dall'Introduzione del Documento alle Indicazioni specifiche per la filosofia

Laboratorio: le Indicazioni specifiche di Filosofia in relazione alla Nota introduttiva e alla tradizione italiana

Divisi in piccoli gruppi, leggere le Indicazioni nazionali relative all'apprendimento specifico della filosofia, mettendole a confronto da un lato con la Nota introduttiva generale e dall'altro con la tradizione dell'insegnamento italiano della filosofia.

1) A partire dagli elementi emersi nella Nota introduttiva alle Indicazioni, delineare nel testo:

1.1) dove sono presenti le parole-chiave del lessico delle competenze e come sono adoperate;

1.2) dove emergono (se emergono) indicazioni rispetto agli elementi fondamentali del Profilo educativo

- l'uso degli strumenti multimediali
- la prospettiva sistematica, storia e critica
- la pratica dei metodi d'indagine
- l'esercizio di lettura dei testi
- la pratica dell'argomentazione e del confronto
- la cura dell'esposizione scritta e orale

1.3) come viene delineata la differenza tra competenze trasversali e competenze (filosofiche) specifiche; e quindi dove si trovano (o dove è possibile creare) intersezioni tra le competenze specifiche della filosofia e le competenze da acquisire trasversalmente (nell'area metodologica, logico-argomentativa, linguistico-comunicativa, storico-umanistica, scientifico-tecnologica);

1.4) dove emergono i cinque criteri costitutivi delle Indicazioni:

- cosa è a discrezione dell'insegnante e cosa no
- dove emerge la dimensione esistenziale dell'insegnamento
- in che cosa consiste l'interdisciplinarietà della filosofia
- come valorizzare gli aspetti linguistici e argomentativi
- quali sono i margini di sperimentazione da parte dell'insegnante.

2) Individuare nel testo gli elementi di continuità e differenza rispetto alla proposta Brocca e quella della Commissione dei saggi.

3) Individuare gli elementi della 'tradizione' italiana (di insegnamento della filosofia), così come emersa nella ricostruzione storica delle pagine precedenti, e gli elementi che paiono maggiormente legati all'uropeizzazione e ancor più alla 'globalizzazione' dell'impostazione didattica.

Indicazioni nazionali (2010) - filosofia
Linee generali e competenze

Al termine del percorso liceale lo studente è consapevole del significato della riflessione filosofica come modalità specifica e fondamentale della

ragione umana che, in epoche diverse e in diverse tradizioni culturali, ripropone costantemente la domanda sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere; avrà inoltre acquisito una conoscenza il più possibile organica dei punti nodali dello sviluppo storico del pensiero occidentale, cogliendo di ogni autore o tema trattato sia il legame col contesto storico-culturale, sia la portata potenzialmente universalistica che ogni filosofia possiede.

Grazie alla conoscenza degli autori e dei problemi filosofici fondamentali lo studente ha sviluppato la riflessione personale, il giudizio critico, l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale, la capacità di argomentare una tesi, anche in forma scritta, riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale.

Lo studio dei diversi autori e la lettura diretta dei loro testi lo avranno messo in grado di orientarsi sui seguenti problemi fondamentali: l'ontologia, l'etica e la questione della felicità, il rapporto della filosofia con le tradizioni religiose, il problema della conoscenza, i problemi logici, il rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere, in particolare la scienza, il senso della bellezza, la libertà e il potere nel pensiero politico, nodo quest'ultimo che si collega allo sviluppo delle competenze relative a Cittadinanza e Costituzione.

Lo studente è in grado di utilizzare il lessico e le categorie specifiche della disciplina, di contestualizzare le questioni filosofiche e i diversi campi conoscitivi, di comprendere le radici concettuali e filosofiche delle principali correnti e dei principali problemi della cultura contemporanea, di individuare i nessi tra la filosofia e le altre discipline. Il percorso qui delineato potrà essere declinato e ampliato dal docente anche in base alle peculiari caratteristiche dei diversi percorsi liceali, che possono richiedere la focalizzazione di particolari temi o autori.

Obiettivi specifici di apprendimento

Secondo biennio

Nel corso del biennio lo studente acquisirà familiarità con la specificità del sapere filosofico, apprendendone il lessico fondamentale, imparando a comprendere e ad esporre in modo organico le idee e i sistemi di pensiero oggetto di studio. Gli autori esaminati e i percorsi didattici svolti dovranno essere rappresentativi delle tappe più significative della ricerca

filosofica dalle origini a Hegel in modo da costituire un percorso il più possibile unitario, attorno alle tematiche sopra indicate. A tale scopo ogni autore sarà inserito in un quadro sistematico e ne saranno letti direttamente i testi, anche se solo in parte, in modo da comprenderne volta a volta i problemi e valutarne criticamente le soluzioni.

Nell'ambito della filosofia antica imprescindibile sarà la trattazione di Socrate, Platone e Aristotele. Alla migliore comprensione di questi autori gioverà la conoscenza della indagine dei filosofi presocratici e della sofistica. L'esame degli sviluppi del pensiero in età ellenistico-romana e del neoplatonismo introdurrà il tema dell'incontro tra la filosofia greca e le religioni bibliche.

Tra gli autori rappresentativi della tarda antichità e del medioevo, saranno proposti necessariamente Agostino d'Ippona, inquadrato nel contesto della riflessione patristica, e Tommaso d'Aquino, alla cui maggior comprensione sarà utile la conoscenza dello sviluppo della filosofia Scolastica dalle sue origini fino alla svolta impressa dalla "riscoperta" di Aristotele e alla sua crisi nel XIV secolo.

Riguardo alla filosofia moderna, temi e autori imprescindibili saranno: la rivoluzione scientifica e Galilei; il problema del metodo e della conoscenza, con riferimento almeno a Cartesio, all'empirismo di Hume e, in modo particolare, a Kant; il pensiero politico moderno, con riferimento almeno a un autore tra Hobbes, Locke e Rousseau; l'idealismo tedesco con particolare riferimento a Hegel. Per sviluppare questi argomenti sarà opportuno inquadrare adeguatamente gli orizzonti culturali aperti da movimenti come l'Umanesimo-Rinascimento, l'Illuminismo e il Romanticismo, esaminando il contributo di altri autori (come Bacone, Pascal, Vico, Diderot, con particolare attenzione nei confronti di grandi esponenti della tradizione metafisica, etica e logica moderna come Spinoza e Leibniz) e allargare la riflessione ad altre tematiche (ad esempio gli sviluppi della logica e della riflessione scientifica, i nuovi statuti filosofici della psicologia, della biologia, della fisica e della filosofia della storia).

Quinto anno

L'ultimo anno è dedicato principalmente alla filosofia contemporanea, dalle filosofie posthegeliane fino ai giorni nostri. Nell'ambito del pensiero ottocentesco sarà imprescindibile lo studio di Schopenhauer, Kierkegaard, Marx, inquadrati nel contesto delle reazioni all'hegelismo, e di Nietzsche.

Il quadro culturale dell'epoca dovrà essere completato con l'esame del Positivismo e delle varie reazioni e discussioni che esso suscita, nonché dei più significativi sviluppi delle scienze e delle teorie della conoscenza. Il percorso continuerà poi con almeno quattro autori o problemi della filosofia del Novecento, indicativi di ambiti concettuali diversi scelti tra i seguenti: a) Husserl e la fenomenologia; b) Freud e la psicanalisi; c) Heidegger e l'esistenzialismo; d) il neoidealismo italiano e) Wittgenstein e la filosofia analitica; f) vitalismo e pragmatismo; g) la filosofia d'ispirazione cristiana e la nuova teologia; h) interpretazioni e sviluppi del marxismo, in particolare di quello italiano; i) temi e problemi di filosofia politica; l) gli sviluppi della riflessione epistemologica; i) la filosofia del linguaggio; j) l'ermeneutica filosofica.

6.1 Che modello di didattica e che modello di filosofia emerge da queste Indicazioni?

La filosofia viene insegnata nel secondo biennio e nel quinto anno (bisognerà capire sempre più e sempre meglio che cosa sta accadendo nelle nuove sperimentazioni, quelle dei Licei in quattro anni; ma nel Manuale ci fermiamo alle indicazioni-base). La proposta è unitaria, come dice l'intitolazione 'Profilo unico'. La libertà interna nella costruzione della programmazione, però, consente indubbiamente al docente di adattare gli obiettivi di apprendimento ai diversi indirizzi e ai contesti scolastici specifici.

Pur nel linguaggio globalizzato che sottolinea l'attenzione al sapere e alle competenze da 'acquisire' (non ci sono più 'finalità', come ancora nei Programmi Brocca), quello che resta del percorso 'italiano' dell'insegnamento della filosofia (e che resta in qualche maniera in continuità rispetto alle proposte Brocca e della Commissione dei saggi) è un tentativo di tenere insieme (ed equilibrare) approccio storico (che resta fondamentale) e approccio teoretico (per problemi); così come resta la centralità del 'testo' filosofico.

Emerge quindi in controtela non solo un modello di pedagogia e didattica generale (per competenze), ma anche un modello (o un tentativo di dare un modello) di filosofia. Possiamo prenderne distanza, se vogliamo, con cautela e consapevolezza critica, ma intanto dobbiamo riconoscerli.

Che cos'è la filosofia per gli estensori di queste Indicazioni? Citiamo letteralmente, scorporando i termini dal testo:

1. riflessione
2. modalità specifica e fondamentale della ragione umana
3. riproporsi (in epoche e tradizioni diverse) di alcune domande fondamentali
4. interrogazione sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere (ma anche sull'ontologia, l'etica, la questione della felicità, le tradizioni religiose e non, la scienza, la bellezza, la libertà e il potere, la cittadinanza)
5. sviluppo storico di questo stesso pensiero,
6. pensiero radicato in un contesto particolare, ma con una portata potenzialmente universalistica

Ora: abbiamo detto dall'inizio del Manuale che non esiste definizione condivisa della filosofia; che ogni pensatore, epoca, corrente ha la sua. Quindi non possiamo certo 'criticare' le Indicazioni nazionali per il fatto di presentarci 'un' modello di filosofia. E, tra l'altro, quello che emerge è in fondo un mix di storicismo, razionalismo ed esistenzialismo; quindi, effettivamente, non 'un' modello, ma più modelli: messi insieme e giustapposti senza troppa coerenza o giustificazione (sarebbe sufficiente chiedersi: è ancora possibile parlare oggi - dopo il postmoderno - di un pensiero filosofico 'razionale'? O di un riproporsi di domande 'fondamentali'? O di una portata 'universalistica' delle teorie filosofiche?)

È importante non prendere in maniera 'neutra' quello che ci viene offerto e quindi renderci conto che siamo davanti ad un tentativo di 'sintesi' dei modi in cui in Italia (e non solo) viene attualmente vista la filosofia, nella sua dimensione storica, esistenziale, teoretica, etica, linguistica, estetica.

Dopo aver assunto questa consapevolezza, allora, resta comunque quello che dicevamo all'inizio e su cui torneremo: ogni insegnante ha la 'sua' filosofia, la sua prospettiva. E in questo schema ampio (in cui in fondo la filosofia è tutto e niente), diventa possibile e necessario trovare la 'propria' collocazione: con chiarezza; rispetto a se stessi e ai propri studenti.

Posto questo, proviamo a valutare la coerenza interna della proposta, rileggendo queste Indicazioni specifiche alla luce dei criteri presentati nella Nota introduttiva.

6.2 Quali competenze sono attese dallo studio della filosofia?

Intanto una prima annotazione lessicale. In sé, il termine 'competenza' compare solo nel titolo della prima parte, 'Linee generali e competenze' e poi compare là dove si parla delle competenze di cittadinanza. È evidente, però, che la logica delle competenze è sottesa a tutta la prima parte, là dove si parla di ciò che lo studente è in grado di fare (dovrà essere in grado di fare al termine del percorso).

In realtà non è affatto chiara qui la distinzione tra competenze trasversali e disciplinari, e quindi in che cosa consistano le competenze specificamente 'filosofiche'²⁵, ma al di là delle possibili obiezioni, rimangono sul testo.

Mettendo in ordine quello che abbiamo letto, possiamo vedere che vengono indicate queste competenze da acquisire:

1. essere consapevole del significato della riflessione filosofica
2. acquisire una conoscenza il più possibile organica dei punti nodali dello sviluppo storico del pensiero occidentale
3. [saper] inserire ogni autore in un quadro sistematico,
4. comprendere i problemi e valutare criticamente le soluzioni [dei testi filosofici]
5. sviluppare
 - la riflessione personale,
 - l'attitudine all'approfondimento
 - la capacità di giudizio critico
 - la discussione razionale
 - la capacità di argomentare una tesi
6. riconoscere la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale
7. sviluppare competenze relative a Cittadinanza e Costituzione
8. essere in grado di
 - contestualizzare le questioni filosofiche e i diversi campi conoscitivi
 - comprendere le radici concettuali e filosofiche delle principali correnti e dei principali problemi della cultura contemporanea
 - individuare i nessi tra la filosofia e le altre discipline.
9. acquisire familiarità con la specificità del sapere filosofico

²⁵ Tra i primi a fare una lettura critica in questa direzione: Girotti A., *Riforma Gelmini e insegnamento della filosofia*, Edizioni Sapere, Padova 2010 e Zuanazzi G., *Filosofia e Indicazioni nazionali per i licei*, in «Nuova secondaria», 29 (1), 2011, pp. 37-39.

10. apprendere il lessico fondamentale
11. imparare a comprendere e ad esporre in modo organico le idee e i sistemi di pensiero oggetto di studio.

6.3 Come sono articolati gli elementi fondamentali del Profilo dello studente nelle Indicazioni per l'insegnamento della filosofia?

Abbiamo visto che la Nota introduttiva rimandava ad alcuni elementi fondamentali del *Profilo dello studente* (elementi che poi riemergevano nelle indicazioni delle competenze delle cinque aree trasversali). Come vengono articolati questi elementi nelle Indicazioni relative alla filosofia?

a) "Lo studio in prospettiva sistematica, storica e critica".

Come già anticipato, indubbiamente lo studio della filosofia viene presentato e proposto in una prospettiva insieme storica e critica (cosa d'altra parte tipica della nostra tradizione filosofico-didattica). Più volte, nel testo, quando si parla delle conoscenze da acquisire, si mettono insieme autori e problemi (e quindi prospettiva storica e critico-problematica).

Per la prospettiva storica si sottolinea

1. il riproporsi delle domande filosofiche in epoche e tradizioni diverse
2. la presenza di punti nodali dello sviluppo storico del pensiero occidentale
3. il legame con il contesto storico-culturale
4. lo studio degli autori nei loro testi e contesti
5. l'analisi delle radici concettuali e filosofiche delle diverse correnti
6. l'individuazione delle tappe più significative della ricerca filosofica

Per la prospettiva critica (teoretica) si sottolinea:

1. la filosofia come proposizione di costanti domande fondamentali (sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere)
2. la portata tendenzialmente universalistica di ogni filosofia
3. la possibilità/necessità di riconoscere e valutare i problemi e le soluzioni dei diversi filosofi
4. la centralità delle questioni ontologiche, etiche, esistenziali, religiose, scientifiche, epistemologiche, estetiche, politiche.

La prospettiva sistematica in filosofia, oggi, è certo più problematica; e per certi versi appare superata (chi parlerebbe, ancora, oggi, di 'sistema filosofico?'). Nel testo delle Indicazioni si propone piuttosto una 'reinterpretazione' possibile della 'sistematicità' della filosofia:

1. una volta in maniera esplicita: quando si dice che "sarà necessario inserire ogni autore in un quadro sistematico, leggendone direttamente i testi, anche se solo in parte, in modo da comprenderne volta a volta i problemi e valutarne criticamente le soluzioni". Quindi la sistematicità viene riletta all'interno del rapporto autore-testo-contesto-problema-soluzione.
2. Diverse altre volte la prospettiva sistematica appare in alcuni termini o espressioni: costantemente, in maniera organica, con un'esposizione organica, contestualizzando, costruendo percorsi il più possibile unitari. Qui vediamo che la sistematicità viene riletta come rapporto autore-testo-contesto, o come rapporto particolare/universale o rapporto storico/transtorico; o come unità della dimensione diacronica e sincronica, e disciplinare/interdisciplinare.

b) "La pratica dei metodi di indagine propri della disciplina"

Emergono quindi, come metodi di indagine propri della filosofia, soprattutto il metodo storico e quello problematico. Ma indirettamente si parla anche di - (metodo della) "discussione razionale" e del - metodo argomentativo ("capacità di argomentare una tesi").

Più in generale, ad un certo punto, si parla della "diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale", lasciando ad intendere che esistono diversi metodi razionali-filosofici: ma l'intuizione/indicazione resta vaga. Nel capitolo dedicato ai 'metodi' dovremo ampliare e specificare questa indicazione.

c) "L'esercizio di lettura, analisi, traduzione di testi"

Questo è un elemento molto presente nelle Indicazioni specifiche della filosofia. E ben radicato nella tradizione dell'insegnamento della filosofia, soprattutto negli ultimi decenni. Si dice chiaramente che

- sarà necessario inserire ogni autore in un quadro sistematico, leggendone direttamente i testi, anche se solo in parte, in modo da comprenderne volta a volta i problemi e valutarne criticamente le soluzioni.
- Lo studio dei diversi autori e la lettura diretta dei loro testi dovranno essere focalizzati sui problemi fondamentali della filosofia.

- Da questo studio dovrà derivare la capacità di contestualizzazione delle questioni filosofiche e dei diversi campi conoscitivi, così come la comprensione delle radici concettuali e filosofiche delle principali correnti

d-e-f) Gli altri tre elementi del Profilo dello studente

Abbiamo già detto dell'altro elemento fondamentale del profilo educativo (*La pratica dell'argomentazione e del confronto*), parlando dei metodi. Poco c'è nelle Indicazioni specifiche rispetto al quinto elemento (*La cura di una modalità espositiva scritta ed orale corretta, pertinente, efficace e personale*); si dice solo che lo studente deve "acquisire familiarità con la specificità del sapere filosofico, apprendendone il lessico fondamentale, imparando a comprendere e ad esporre in modo organico le idee e i sistemi di pensiero oggetto di studio". Manca completamente un riferimento specifico al rapporto tra insegnamento della filosofia e *uso degli strumenti multimediali a supporto dello studio e della ricerca*, tutte cose date evidentemente per scontate ma non 'incarnate' nello specifico della disciplina.

6.4 I criteri costitutivi del Documento e le Indicazioni specifiche di filosofia. In particolare: che cosa è imprescindibile e che cosa opzionale e/o sperimentabile

Ricordiamo quali sono i cinque criteri costitutivi del Documento (indicati nella Nota introduttiva e da noi presentati nel capitolo precedente):
 1) "L'esplicitazione dei nuclei fondanti e dei contenuti imprescindibili";
 2) "La rivendicazione di una unitarietà della conoscenza, senza alcuna separazione tra 'nozione' e sua traduzione in abilità, e la conseguente rinuncia ad ogni tassonomia";
 3) "L'enfasi sulla necessità di costruire, attraverso il dialogo tra le diverse discipline, un profilo coerente e unitario dei processi culturali";
 4) "La competenza linguistica (...)";
 5) "La possibilità di essere periodicamente rivisti e adattati (...)"

Quello che abbiamo detto a proposito degli 'elementi fondamentali' ricordati nel paragrafo precedente, dobbiamo ripeterlo per lo più anche in relazione a questi cinque criteri costitutivi; e cioè: rispetto al terzo criterio (l'interdisciplinarietà) e al quarto criterio (gli aspetti linguistici e argomentativi) le Indicazioni specifiche di filosofia dicono poco e niente, lasciando molto all'interpretazione e alla fantasia del docente.

È evidente invece la presenza del secondo criterio (la dimensione del 'senso' invece che quella 'nozionistica'), quando si dice che "la riflessione filosofica ripropone costantemente la domanda sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere".

Ci fermiamo, quindi, solamente sul primo e sull'ultimo criterio, che in fondo si tengono insieme. Ovvero: che cosa è a discrezione dell'insegnante e che cosa no. Quali sono gli elementi 'imprescindibili'. E dove è possibile una sperimentazione da parte del docente.

Questo emerge nella seconda parte delle Indicazioni, dove si danno gli *Obiettivi specifici di apprendimento*. Intanto una osservazione/annotazione di merito. Trattandosi di obiettivi di apprendimento ci saremmo aspettati un lavoro sulla triade conoscenze/abilità/competenze; o almeno sulla diade conoscenze/competenze. Invece il testo con una scelta discutibile (o comunque con una sfasatura chiara tra le 'intenzioni' proclamate in Nota e l'applicazione poi specifica) in qualche maniera riduce per lo più questa seconda parte ad un elenco di conoscenze da acquisire. Si tratta di una delle discrasie (imprecisioni, errori?) del Documento.

Ma veniamo comunque alla proposta. Abbiamo già anticipato quali sono gli autori imprescindibili. Vediamo ora, anno per anno, le indicazioni.

Intanto la progettazione va fatta sull'intero secondo biennio. Quindi non abbiamo un primo anno con Filosofia antica e medioevale; e un secondo anno dal Rinascimento (o Modernità) fino ad Hegel, ma abbiamo un biennio che arriva ad Hegel. Questo da un lato aiuta, dall'altro costringe l'insegnante a scelte impegnative.

"Imprescindibili" per la filosofia antica sono "Socrate, Platone e Aristotele" (certo: anche in questo caso ci si dovrà chiedere: cosa di questi autori? Quali contenuti specifici, quali testi o parti di testi, quali laboratori per attivare competenze specifiche). "Giovevole" alla comprensione di questi autori centrali è "la conoscenza della indagine dei filosofi presocratici e della sofistica". Interpretiamo: se l'insegnante riesce a lavorare anche su queste conoscenze, la cosa gioverà alla comprensione degli autori-chiave. Se non ritiene possibile (dati i tempi) o necessario (date le scelte e il taglio del percorso individuato) lavorare sui Presocratici e/o sulla Sofistica, potrà non farlo. Ognuno si assuma le sue responsabilità. Certo non è nella *mens* della proposta lavorare sui presocratici o post-socratici a lungo, a svantaggio, per esempio, di Aristotele.

Ancora più ambigua è l'espressione successiva: "l'esame degli sviluppi del pensiero in età ellenistico-romana e del neo-platonismo

7. Gli 'Orientamenti' MIUR per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza (2017)

7.1 Dall'Europa all'Italia: la società della conoscenza

Abbiamo già incontrato la definizione di 'competenza' data (in una nota a piè pagina) nelle Indicazioni nazionali; abbiamo visto come si dica chiaramente che viene ripresa dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. La definizione è: "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale". La teniamo come punto di riferimento generale, anche perché – come gli stessi teorici delle competenze ammettono – non c'è una definizione condivisa. Possiamo dire che il termine designa una costellazione di significati che in ogni caso rimandano al saper fare più che mero sapere.

Ma da dove nasce la logica delle competenze e come approda nella scuola italiana? Su questo argomento, rimandiamo a Caputo (2019), limitandoci qui a richiamare gli elementi essenziali.

Come abbiamo visto tra le righe nel secondo capitolo dedicato alla storia dell'insegnamento della filosofia, negli anni '70-'80 lo scenario pedagogico-didattico emergente (che è confluito nell'organizzazione scolastica) era quello della programmazione 'curricolare'. Era già un passaggio significativo che consentiva di passare dalla rigidità dei programmi ministeriali ad un logica appunto di programmazione, dai contenuti agli obiettivi dell'apprendimento, il tutto però era ancora sostanzialmente sbilanciato su una dimensione cognitiva-quantistica e poco attento alla dimensione del discente.

Gradualmente, tra gli anni '80 e gli anni '90 (andando sempre per grandi sintesi, inevitabilmente generiche: ma si tratta di questioni di storia della Didattica generale, che richiamiamo solo per quello che serve al nostro percorso) le strategie educative cambiano, anche in relazione ad una crescente presa di consapevolezza della complessità dell'apprendimento. Si afferma la logica modulare, maggiormente elastica e meno 'lineare', capace di fornire ad docente e al discente maggiori possibilità creative (e sviluppare quindi accanto alla riflessione le aree emotivo-affettive e relazionali). La riflessione si sposta anche in direzione socio-politica, perché evidentemente

ci si rende conto di come la formazione incida (o comunque possa incidere) sulla competitività (o meno) di un paese e di come quelle 'umane' siano (o possano essere) anche 'risorse', su cui – appunto! – investire. *10/198*

Tutto questo appare già in qualche maniera in controluce nel 'Libro bianco di Delors' del 1993 (*Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*)²⁶, un testo chiesto dal Consiglio europeo di Copenaghen (21 e 22 giugno 1993) alla Commissione europea per iniziare a valutare strategie a medio-lungo termine in relazione allo sviluppo appunto della competitività e dell'occupazione²⁷, ma diventa una 'svolta' a partire dal 'Libro bianco' della Cresson. Siamo nel 1995 e, in vista dell'Anno europeo dell'educazione e formazione permanente (il 1996, appunto) la Commissione europea pubblica questo 'Libro bianco sull'istruzione e la formazione' dal titolo: *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*²⁸, a cura di Edith Cresson, allora commissaria europea con delega alla scienza, alla ricerca e all'educazione. Iniziamo dall'espressione "società della conoscenza" (o società conoscitiva) a seconda delle traduzioni italiane diffuse. Che cosa si intenda viene spiegato nella Premessa (p. 3): "una società fondata sull'acquisizione di conoscenze e nella quale non si smetta di apprendere ed insegnare per tutta la vita. In altri termini, verso una società conoscitiva". *1993*

Ed effettivamente una prima riflessione va fatta proprio sul titolo, sull'espressione "società della conoscenza", anche perché compare anche negli Orientamenti del MIUR dell'ottobre 2017. In francese è "*société cognitive*" (il che è anche già diverso dal nostro conoscenza/conoscitiva), ma il termine decisivo, evidentemente è quello inglese: *learning society*, che in realtà in Italiano andrebbe meglio reso con *società dell'apprendimento*.

Come sempre dietro le 'dizioni' ci sono interpretazioni, che non possiamo assumere acriticamente. Che cosa c'è dietro questa idea (ideologia?) della *learning society* o – se vogliamo continuare ad usare l'espressione ormai entrata nei nostri Documenti – società della conoscenza? C'è l'idea di una società ormai inter-connessa, in costante cambiamento, in cui si dà la necessità, per gli individui e i gruppi, di essere in un costante stato/

²⁶ Commissione delle Comunità europee (1993), *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro Bianco*.

²⁷ Delors presenta il libro nel dicembre 1993 al Consiglio europeo di Bruxelles. Da qui la decisione anche di organizzare un "Anno europeo dell'istruzione" che diventerà, nel 1996, l'Anno europeo dell'educazione e formazione permanente.

²⁸ Cfr. Commissione delle Comunità europee (1995), [indicato anche come Cresson E. (1995)], a cura di E. Cresson, *Insegnare e apprendere; verso la società della conoscenza*.

atteggiamento di apprendimento (*learning*); appunto: per comprendere e auspicabilmente dirigere i cambiamenti stessi. La società dell'apprendimento continuo, generata dalla globalizzazione, genera quindi a sua volta la necessità di apprendere continuamente, tutta la vita (*lifelong learning*) e di conseguenza richiede una modifica del nostro modo di pensare l'apprendimento stesso. Una società cognitiva (come dice bene il francese) è quindi una società-sistema che 'nel suo insieme' (e non solo nei singoli individui) apprende. Una società-sistema che ha 'un' fine comune, quello della crescita, dello sviluppo; e in questa direzione (come anticipato) diventa decisivo l'investimento e la crescita anche delle risorse umane (e del capitale del sapere).

Una società cognitiva è una società-sistema in cui l'apprendimento (e la realizzazione di tutti i potenziali cognitivi degli individui) diventano 'valore' e valore socialmente condiviso. È quindi una società dell'apprendimento nel senso soggettivo e oggettivo del genitivo: una società educante, che genera educazione, una società da educare, che necessita educazione.

Non dimentichiamo, però, il fine: il fine non è la conoscenza. Perciò è ambigua la traduzione 'società della conoscenza'. Se così fosse, lo scenario sarebbe molto diverso. Qui invece paradossalmente è proprio in gioco il passaggio dalla logica della conoscenza a quella della competenza (spesso a svantaggio della conoscenza stessa). Il fine è infatti trasformare le informazioni/conoscenze in un sapere operativo, condivisibile e spendibile. Il fine è generare individui competenti della complessità sociale, all'interno della complessità sociale.

E se tutto questo non è sempre 'esplicitato' nei documenti che ci vengono dall'Europa o dal MIUR, è però necessario che noi lo sappiamo, e lo ricordiamo, prima di assumerli come 'dati' neutri.

Chiaro lo scenario generale, ci possiamo portare sulla questione che a noi interessa: perché diventa così importante in questo sistema il "riconoscimento delle competenze"? Nel Libro bianco del 1995 in maniera ancora embrionale si affaccia l'idea 'pratica' di avere un riferimento comune ai diversi sistemi europei, in termini di conoscenze e competenze, anche per rendere confrontabili i titoli di studio e quindi anche consentire maggiore mobilità tra gli studenti (futuri lavoratori). Arriviamo però al 1997. Che cosa succede? Parte il progetto OECD (OCSE) - DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*). La *Definizione e selezione delle competenze* viene qui promossa finanziata dall'OECD (OCSE), *Organizzazione*

per il Commercio e lo Sviluppo Economico), che al suo interno come area di interesse ha anche le politiche formative, in quanto strategiche per lo sviluppo di una nazione. Emerge quindi in maniera evidente quello che prima c'era, ma era ancora un po' latente: cioè che le spinte economiche 'globali' si affiancano (quando non sostengono) quelle europeiste²⁹.

Da qui le specifiche indagini internazionali, tra cui è da ricordare in particolare PISA (Programme for international student assessment, avviato nel 2000): indagini che confermano le linee di tendenza e le ragioni sottese. La svolta nella direzione della formazione per competenze dipende dalle sollecitazioni provenienti innanzitutto dal mondo del lavoro (in cui in qualche maniera il gergo del competenzese vige da più tempo), dal bisogno di modificare un'istruzione troppo teorica e poco spendibile, ma anche dalle sollecitazioni provenienti dall'internazionalizzazione delle carriere, dal mondo della globalizzazione e delle nuove tecnologie. Nello scenario di un apprendimento che dura tutta la vita, e si rinnova costantemente (*lifelong e lifewide learning*), l'istruzione scolastica non può che essere un segmento di un processo ben più vasto.

Eccoci quindi al marzo 2000 e alla cosiddetta 'strategia di Lisbona'. Quello che nel Libro bianco era auspicato e quello che le varie indagini internazionali stavano iniziando ad organizzare diventa un obiettivo per il Consiglio europeo: "diventare l'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo, capace di una crescita economica sostenibile accompagnata da un miglioramento quantitativo e qualitativo dell'occupazione e da una maggiore coesione sociale"³⁰.

Si stabilisce come punto di approdo del processo il 2010, rafforzando gli obiettivi strategici della società europea della conoscenza (aumentare qualità ed efficacia dei sistemi educativi e aprirli sempre più al mondo esterno), avendo di mira in particolare la riduzione dell'abbandono scolastico, l'aumento dei giovani in possesso di diploma superiore, l'incremento dei laureati

²⁹ Su tutto il processo e la proposta, cfr. Ryken D.S., Salganik L.H., a cura di (tr. it. 2007), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*.

³⁰ A giugno 2000 il Consiglio europeo di Santa Maria da Feira chiede lo sviluppo di strategie e di azioni concrete per attuare il *lifelong learning* e a novembre esce il 'memorandum' della Commissione: Sull'istruzione e la formazione permanente: https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf.

"Il presente Memorandum definisce le nuove competenze di base come le competenze indispensabili alla partecipazione attiva nella società e nell'economia della conoscenza - sul mercato del lavoro e sul luogo di lavoro stesso, in seno a comunità 'reali' e virtuali, nonché in una democrazia - in quanto persona dotata di una percezione coerente della propria identità e dell'orientamento della propria vita" (ivi, p. 13).

in matematica, scienze, tecnologie e la partecipazione adulta all'apprendimento permanente. Ritorna come centrale quindi nella strategia di Lisbona la valutazione/certificazione delle competenze (in relazione anche al life long learning e al self directed learning, capacità di autoapprendimento).

Anche saltando i passaggi intermedi, ora comprendiamo facilmente come si arrivi alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 (sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente: EQF, European Qualification Framework), citata nelle nostre Indicazioni nazionali 2010, in cui si dice appunto che cosa si debba intendere per 'competenze', per conoscenze e per abilità:

- 'conoscenze': risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;
- 'abilità': indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);
- 'competenze': comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Possiamo quindi tornare all'Italia. Qui potremmo seguire un percorso simile a quello visto nel/per l'Europa e notare come il gergo delle competenze lentamente ma inesorabilmente si inserisca nei documenti relativi all'istruzione e all'apprendimento³¹. In particolare, in questo percorso,

³¹ Si parte ovviamente dalla formazione professionale (più vicina al mondo del lavoro e quindi già legata ad un certo tipo di lessico). Già nella Legge 196 (cosiddetta Legge Treu) del 1997 si parla di certificare le competenze per creare equivalenze che consentano integrazione scuola/lavoro e circolazione di personale

Quindi la Legge 425, sempre del 1997, relativa alla riforma degli esami di stato e poi quella del 23 luglio 1998, n. 323 (Regolamento del nuovo esame di stato) dice che l'esame deve

dovremmo ricordare il quadro generale delle Leggi di riforma Berlinguer-De Mauro (30/2000) e Moratti (53/2003) – che già nei primi articoli parlavano della necessità di sviluppare conoscenze, capacità e competenze. E quindi il decreto 59/2004 (sempre nell'ambito della riforma Moratti), che è il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione*, fratello minore del *Profilo dello studente di cui abbiamo parlato in relazione ai Licei* e la Circolare ministeriale 84/2005 (Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione). Infine, andrebbe approfondito il DM 139/2007, che, negli allegati tecnici (*Gli assi culturali; Competenze chiave di cittadinanza*), delinea i 4 assi culturali di riferimento del percorso scolastico (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico e asse storico-sociale) e identifica "otto competenze-chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria"³². [Rapp. C.]

Imparare ad imparare: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, nonformale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.

Progettare: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.

Comunicare

- o *comprendere* messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali)

"accertare le conoscenze e le competenze" e lo stesso si dice dei Regolamenti dell'autonomia del 1999 (DPR 275/99 art. 13; DM 234/00, art. 2), là dove si parla di "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni".

³² Attenzione, perché se uno a questo punto non ha già le idee ben confuse, sicuramente potrà confondersi ancora di più, visto che queste 8 competenze non coincidono (come pur sarebbe stato logico) con le 8 competenze-chiave indicate nella *Raccomandazione del parlamento Europeo del 2006* (sebbene ovviamente "in parte" siano sovrapponibili).

o *rappresentare* eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).

Collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.

Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.

Risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.

Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.

Acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni".

Ma tutto quello che abbiamo visto ci sembra più che sufficiente per tornare alle questioni teoriche e didattiche.

Lo scenario di fondo (europeo, economico, legislativo, politico) è chiaro.

Possiamo accentuarne l'aspetto (pro)positivo, e dire che in fondo si tratta di riconoscere che, migliorando l'istruzione, si migliorano i cittadini di oggi e domani, e quindi il benessere delle e nelle nostre società democratiche. Possiamo accentuarne l'aspetto critico, riconoscendo una subordinazione del sapere alle logiche economiche e dell'insegnamento alle logiche dell'azienda.

Possiamo trovare la proposta interessante, perché svecchia il sistema scolastico, pone al centro dell'azione didattica lo studente, coinvolto responsabilmente nella propria formazione, nella consapevolezza che imparerà non solo qualcosa, ma – attraverso quel qualcosa – imparerà qualcosa che gli servirà per il futuro, per tutta la vita. Possiamo invece trovarla eccessivamente burocratizzata, imbrigliata in un sistema valutativo complesso e in fondo non sostenibile (con quale criterio valutare 'realmente' le competenze raggiunte?), legata ad un'esasperazione dell'indicazione degli obiettivi d'apprendimento e con un orientamento eccessivo sul 'prodotto'.

Può piacerci l'accento sull'esperienza (prima del concetto), sul significato (più che sul mero meccanismo o nozionismo), sulla necessità di metodologie laboratoriali, pratiche, cooperative. Possiamo d'altro canto temere il dissolversi delle conoscenze nelle competenze, la perdita dei contenuti formativi, una scuola piena di proposte 'alternative' al classico trionfo lezione/studio/interrogazione, in cui però poi in realtà non si studia più, e non si 'conosce' più.

Ovviamente tutte queste posizioni sono state sostenute e sono sostenibili.

Come tutte le proposte, la logica delle competenze ha le sue possibilità e i suoi limiti. E – nell'esasperazione – ovviamente i limiti si accentuano.

Posto dunque lo scenario, veniamo all'ultimo tassello di questa nostra ricostruzione storica.

7.2 Per una presentazione sommaria delle questioni interne agli Orientamenti MIUR 2017 (nuove proposte e nodi critici)

Il testo è stato pubblicato sul sito del MIUR il 20 dicembre 2017³³, ma presenta nella sua edizione grafica a stampa l'indicazione 'ottobre 2017'; e nella sua bozza è stato presentato a Roma (presso la Sala della Comunicazione del MIUR), il 9 febbraio 2017, al Seminario *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*.

Si tratta di un lavoro progettato, realizzato e redatto dal Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, istituito con Decreto Dipartimentale³⁴. È composto

³³ <http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza> (d'ora in poi: *Orientamenti*)

³⁴ AOODPIT Prot. n. 000923 del 11/09/2015. Nella Premessa (p. 4) si spiega che il gruppo è "composto da professionalità appartenenti al mondo della scuola, dell'università, della ricerca, della

di 10 capitoli (che vanno “dall’importanza di esercitare il pensiero critico e di acquisire competenze attraverso lo studio filosofico al rapporto tra filosofia, CLIL, alternanza scuola lavoro; dall’uso degli strumenti digitali nell’insegnamento della filosofia al ruolo dell’apprendimento della disciplina nel nuovo modello dell’esame di Stato; dalla riflessione sulla professionalità docente nel quadro del rinnovamento della formazione in ingresso e dello sviluppo professionale in servizio fino alla proposta di azioni e iniziative da intraprendere in futuro attraverso il contributo di diversi soggetti”³⁵) e 4 allegati (compresa una proposta di creazione di un ‘Sillabo’ delle competenze); oltre ad una premessa (a cura di Carmela Palumbo) e delle Conclusioni.

Il testo meriterebbe una disamina puntuale. L’abbiamo fatta in un nostro articolo all’indomani dell’uscita degli Orientamenti stessi³⁶ (articolo a cui rimandiamo).

In un ‘manuale’ come questo, ci sembra utile dire (del testo degli ‘Orientamenti’) solo due cose, per due ragioni: (1) per completare il percorso storico di questa Prima parte e per individuare le linee di tendenza della contemporaneità rispetto alla Scuola; (2) per discutere alcune proposte concrete presenti negli Orientamenti, in parte diverse rispetto al passato e anche rispetto alle Indicazioni nazionali 2010.

cultura, con competenze scientifiche e teoriche nei diversi settori delle discipline filosofiche, unite a una qualificata esperienza nell’ambito formativo”. Si tratta di Carmela Palumbo (Direttore Generale), Sebastian Amelio (Dirigente Tecnico dell’Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio), Massimiliano Biscuso (Docente Liceo Classico “Giulio Cesare” – Roma), Giovanni Boniolo (Docente – Università di Ferrara), Clementina Cantillo (Docente – Università di Salerno), Paolo Corbucci (Dirigente scolastico – Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici – Ufficio III), Antonietta D’Amato (Dirigente Ufficio III – Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici), Franco Gallo (Dirigente Tecnico dell’Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia), Carla Guetti (Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici – Ufficio I), Hansmichael Hohenegger (Ricercatore – CNR Istituto per il Lessico Intellettuale Europeo e Storia delle Idee), Gisella Langé (Dirigente Tecnico – MIUR), Armando Massarenti (Il Sole 24 Ore Domenica), Maria Teresa Pansera (Docente – Università Roma Tre), Gino Roncaglia (Docente – Università della Tuscia-Viterbo), Giovanni Scancarello (Dirigente scolastico Liceo “Maria Montessori” – Roma), sotto il Coordinamento tecnico-scientifico di Carla Guetti.

³⁵ *Orientamenti*, Premessa, p. 4.

³⁶ Per una lettura più puntuale e ragionata rimandiamo al nostro: *Per una rilettura ragionata dei recenti ‘Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella società della conoscenza’. Possibilità e criticità della proposte*, in “Logoi.ph”, III, 9, 2017, pp. 425-450. Rimandiamo anche all’intervento di Roberto Esposito al Convegno del 23 gennaio 2018, *Filosofia e conoscenza* (<http://www.teoretica.it/>).

Un ottimo lavoro critico/ricostruttivo è presente anche nei saggi di “Comunicazione filosofica”, n. 40, maggio 2018. In essi è presente anche un altro nostro saggio a cui rimandiamo: *Gli ‘Orientamenti del Miur per l’apprendimento della filosofia’ (2017) e la proposta di un Sillabo delle competenze (allegato B)*. Rimandiamo infine al nostro Caputo A. (2019).

È importante capire da subito il diverso valore e tenore delle Indicazioni nazionali (che sono vincolanti), rispetto agli ‘Orientamenti’ che sono solo una serie di proposte fatte da un gruppo di lavoro di filosofia interno al MIUR. Tra l’altro, nella fase di transizione in cui stiamo editando questo Manuale, con onestà nessuno di noi può dire che valore avranno in futuro questi Orientamenti: se diventeranno Decreti e Leggi o se rimarranno semplici suggestioni/suggerimenti. Non ci sembra il caso, quindi, di dedicare ad essi tutto lo spazio dato invece alle Indicazioni nazionali.

In questo paragrafo, quindi (1) ci limiteremo a sottolineare le proposte ‘nuove’, soprattutto in relazione alle chance offerte alla filosofia (e a chi la insegna) e i nodi critici e problematici di questi Orientamenti (e ci soffermeremo quindi soprattutto sulla Premessa e sui due primi capitoli degli Orientamenti).

Nella seconda parte del Manuale, invece, mano a mano che affronteremo le metodologie e le tecnologie di cui si parla anche negli Orientamenti, (2) faremo notare quanto proposto appunto dal Gruppo di lavoro che li ha scritti (per esempio, questioni relative al Critical thinking, il problem solving, la flipped classroom, la didattica integrata, l’uso del digitale, ecc.).

Il primo aspetto positivo degli Orientamenti, che non potrà non essere salutato con esultanza da chi si occupa di filosofia a tutti i livelli è il recupero di una proposta già in parte presente nei Programmi Brocca³⁷ e poi (ancora di più) nelle proposte della Commissione dei Saggi³⁸, ovvero il rilancio di una ‘Filosofia per tutti’³⁹. Gli Orientamenti propongono infatti, con chiarezza, già dalla Premessa, di valorizzare le “potenzialità formative dello studio della filosofia nei diversi segmenti dell’istruzione (primaria, secondaria, postsecondaria), come campo dell’istruzione degli adulti e nell’ottica dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita e in tutti i contesti della vita, formali e non formali”⁴⁰.

³⁷ Citati nella nota 8 a pagina 8 degli Orientamenti

³⁸ Ivi, nota 15, p. 13. Il rimando degli Orientamenti è al documento *Contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998), redatto da Roberto Maraglino, Clotilde Pontecorvo, Giovanni Reale, Luisa Ribolzi, Silvano Tagliagambe, Mario Vegetti, sviluppa la riflessione sulle conoscenze fondamentali operata dalla Commissione dei Saggi (gennaio/maggio 1997)

³⁹ Va ricordato l’appello per una ‘Filosofia per tutti’ sottoscritto da molti filosofi italiani (http://www.iisf.it/appelli/app_fil.htm), e il già citato testo a cura di De Pasquale M., *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2000*. D’altra parte l’idea di una filosofia per tutti era propria della proposta Brocca.

⁴⁰ *Orientamenti*, p. 4. Lo scopo quindi è “proporre il rinnovamento della didattica della filosofia nella scuola e la diffusione dell’apprendimento filosofico come opportunità per tutti” (ibid.).

'italiana' della didattica della filosofia è quasi del tutto assente; poco valorizzata, là dove probabilmente avrebbe molto da dire e insegnare ai modelli che invece vengono inseguiti⁴⁵.

Da un lato, infatti, gli Orientamenti dichiarano di essere una "interpretazione", un "contributo all'applicazione", una "apertura a nuove prospettive di studio e pratica", all'interno dello scenario aperto dalle Indicazioni nazionali e con un richiamo alla "dimensione storico-diacronica e dell'approccio per temi e problemi"⁴⁶, dall'altro lato già dalla premessa viene indicato l'impulso fondamentale che ha avviato e sostiene gli Orientamenti, cioè "la Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale dell'ONU nel 2015 *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*"⁴⁷.

Prendiamo un esempio, tra i tanti possibili. Leggiamo quello che viene affermato (abbastanza perentoriamente) nel paragrafo 1.2, dal titolo: Le coordinate di riferimento (p. 9).

la contaminazione tra discipline e pratiche conoscitive; utilizzazione della metodologia *Content language integrated learning* (CLIL) per potenziare le competenze linguistiche nella lingua inglese e nelle lingue dell'Unione Europea. Ancora: impiego delle *digital humanities* per accrescere le competenze lessicali, di analisi testuale e digitali, l'attitudine alla ricerca personale nel semantic web, nonché per sostenere l'*e-learning* e il *social reading*; riflessione sulla pratica dell'alternanza scuola lavoro al fine di incoraggiare in ciascuno studente la capacità di razionalizzazione della propria esperienza e di partecipazione attiva al processo formativo; uso di spazi e ambienti per rafforzare la didattica laboratoriale e l'incontro tra sapere e saper fare, il *cooperative learning* e la *peer education*. Inoltre, il Documento intende ampliare la riflessione anche alla relazione tra la filosofia e le prospettive di mobilitazione del sapere richieste dal concetto di cittadinanza attiva; alla promozione della cultura filosofica, dei suoi atteggiamenti e metodi nei diversi settori dell'istruzione (estensione e diffusione nel primo ciclo, nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, nell'istruzione tecnica e professionale; nei livelli del Quadro Europeo delle Qualificazioni degli Istituti Tecnici Superiori); alla formazione in ingresso e in servizio dei docenti di filosofia; al ruolo di università, enti di ricerca, mondo del lavoro, associazioni disciplinari e professionali rispetto all'insegnamento/apprendimento della filosofia nel rinnovato contesto formativo".

⁴⁵ Un altro aspetto problematico è quello su cui ci siamo soffermati nel nostro primo capitolo, perché il decreto dell'agosto 2017 relativo all'accorpamento delle classi di concorso (D.M. 259, 9 maggio 2017, integrato ad agosto 2017) rischia di annullare gran parte dell'entusiasmo legato alla positività principale degli Orientamenti, la Filosofia per tutti. Si propone di utilizzare l'organico del potenziamento. In ogni caso è molto difficile che questo auspico ampliamento della filosofia agli Istituti tecnici e professionali possa riguardare i laureati in Filosofia e gli abilitati nella A-19, perché in questi Istituti attualmente possono insegnare gli abilitati nella A-18.

⁴⁶ Che - come si dice in una nota a piè pagina - è frutto della "riflessione teorica e della ricerca didattica alimentate dalla sperimentazione dei programmi di filosofia, elaborati dalla Commissione Brocca", elementi poi confluiti nelle Indicazioni nazionali.

⁴⁷ Cfr. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>. A partire dall'Agenda, di conseguenza la *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione* del 2015; Legge n. 107 del 13 luglio 2015: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

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

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

Ecco, questo non è scritto 'così' da nessuna parte nelle Indicazioni nazionali e quindi è una interpretazione/proposta del Gruppo che ha scritto gli Orientamenti (e infatti non c'è nessun virgolettato in questa parte del testo)⁴⁸. Si tratta di una interpretazione che 'mescola' elementi presi dalle competenze trasversali ed elementi propri delle Indicazioni nazionali specifiche per la filosofia⁴⁹.

⁴⁸ Certo, dobbiamo anche dire che si tratta di proposte per certi versi classiche (come le prime due, la dimensione storica e problematica), per altri versi 'sottese' alle Indicazioni nazionali (per esempio il punto tre, ovvero la pratica dell'interdisciplinarietà e l'ultimo punto, il rapporto con le competenze di cittadinanza); per altri versi si tratta di proposte suppletive rispetto alle Indicazioni, dove, nella sezione relativa alla filosofia mancava di fatto il riferimento esplicito all'uso degli strumenti tecnologici e digitali e il rapporto con le lingue straniere (sicuramente dato per scontato).

⁴⁹ Nel paragrafo (1.4), relativo all'*Unità di apprendimento* [questione su cui ci soffermeremo nel dettaglio alla fine del nostro Manuale], di fatto viene riportato uno schema abbastanza classico di Unità di apprendimento, tipico dell'approccio per competenze e riportato nelle *Linee Guida* del 2015 successive al DPR 263/2012" (<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg>), come si legge nella nota 10 degli Orientamenti: "L'unità di apprendimento prevede tre momenti essenziali: a) definizione degli obiettivi formativi previsti (in termini di conoscenze, competenze e abilità); b) individuazione sia delle metodiche didattiche e delle attività di esercitazione per il raggiungimento degli obiettivi indicati sia delle operazioni richieste allo studente per interiorizzare e consolidare le tematiche e i procedimenti previsti nell'attività; c) esplicitazione delle modalità di verifica relative al possesso operativo di conoscenze, competenze e abilità e al riconoscimento dell'interiorizzazione del lavoro svolto in termini di competenza acquisita (Orientamenti, p. 10).

Prendiamo, di nuovo solo ad 'esempio', il secondo capitolo (*Pensiero critico e dialogo*). Da un lato si tratta di pagine decisamente interessanti (infatti impostano il discorso in maniera evidentemente teoretico-epistemologica, chiedendosi che cosa realmente possa offrire la filosofia, in maniera specifica, a chi la studia); dall'altro lato sono decisamente problematiche, proprio per la risposta data a questa domanda, che è tutta sbilanciata su un modello molto anglosassone di filosofia⁵⁰.

Molte potrebbero essere le risposte alla domanda sulle ragioni dell'apprendimento della filosofia, soprattutto tenendo conto delle molte possibili risposte alla domanda 'Che cos'è la filosofia?'. Particolare rilievo ha, per il sistema formativo, quella che vede nella filosofia non solo una disciplina puramente teoretica ma anche uno strumento conoscitivo e operativo, in grado di aiutare a comprendere e affrontare razionalmente alcuni fra i problemi che la vita ci pone ogni giorno⁵¹.

Ecco: questa è l'idea che il Gruppo di lavoro del MIUR (o comunque di chi ha scritto questo capitolo) ha di filosofia e quindi della sua utilità anche nell'apprendimento. Come tutte le definizioni di filosofia è discutibile (e andrà discussa). E come tutte le filosofie implica un risvolto didattico (che andrà discusso).

⁵⁰ Sì, come abbiamo già anticipato, c'è un richiamo esplicito a quanto proposto già dalla Commissione dei Saggi del 1997-'98: da qui la proposta di una filosofia per tutti, a tutti i livelli, che sicuramente incontra il nostro incondizionato sostegno. Da qui, inevitabilmente (e condivisibilmente, come già auspicato dai programmi Brocca ancor prima che dalla Commissione dei Saggi) la necessità di distinguere tra l'insegnamento storico classico e quello che potrebbe/dovrebbe essere svolto in ambiti diversi da quelli classicamente liceali. Ed è logico: se mi muovo in una Primaria, o in una Secondaria inferiore o in una Scuola ad indirizzo tecnico non potrò certo fare un pedissequo studio per Autori, partendo da Talete o da Platone.

Ci sembra però che le affermazioni di questo capitolo vadano chiarite e contestualizzate, altrimenti rischiano di essere fraintendibili e persino in contrasto con quanto dichiarato nel capitolo precedente, dove "la funzionalità della contestualizzazione storico-culturale di autori e temi" era posta come primo punto e la dimensione problematica tenuta insieme a quella storica.

Per cui sicuramente va preso molto sul serio il termine "solo" presente nell'affermazione: "in tale più ampio quadro, l'insegnamento della filosofia non può consistere solo [corsivo nostro] nella ricostruzione storica della formazione delle idee, ma richiede anche la predisposizione mirata di una 'cassetta degli attrezzi concettuali' da consegnare a ciascuno studente, in modo che abbia quegli strumenti che gli consentano di affrontare preparato e consapevole le varie materie di studio e la vita vera e propria". Lo diciamo soprattutto perché, in tutto il resto del capitolo, la dimensione storica scompare del tutto. E pare essere sostituita da una vaga dimensione critico-dialogica.

⁵¹ Orientamenti, p. 13.

E, infatti, nella conclusione di questo secondo capitolo, vengono indicati come strumenti da utilizzare e potenziare non 'tutti' i possibili strumenti offerti dalla vasta sperimentazione didattica, ma – guarda caso – il *Critical Thinking* e il *Debate*. Non a caso in inglese. Perché il titolo del capitolo suona in italiano, ma in realtà traduce l'inglese. Infatti non sottolinea le diverse possibilità del pensiero critico e del dialogo (nella filosofia e nella sua didattica), ma possibilità molto specifiche.

La Nota 16 è chiara da questo punto di vista: "da anni i manuali scolastici prevalentemente in uso nelle aule scolastiche espongono argomenti di logica, teoria dell'argomentazione, esempi di dialogo, sia all'interno della trattazione storica di autori o temi sia con sezioni dedicate e percorsi specifici di approfondimento, in vari casi proponendo anche un approccio pluri e interdisciplinare". Si potrebbe dire che i Manuali propongono molto bene anche molto altro. La nota prosegue:

per quanto riguarda la metodologia del *debate*, un contributo viene dall'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) attraverso il movimento 'Avanguardie educative' nato nel 2014 per portare a sistema le esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola. Il Manifesto per l'Innovazione, articolato in sette azioni chiave, propone, nell'ambito di tre dimensioni fondamentali del fare scuola, Spazio, Tempo e Didattica, 16 idee innovative tra cui "Debate (argomentare e dibattere)". Cfr. <http://www.indire.it/approfondimento/avanguardie-educative/>.

Anche in questo caso è evidente come si privilegino degli aspetti manualistici, delle pratiche e delle proposte sbilanciate sull'argomentare-dibattere.

Ma la dimensione logico-argomentativa di fatto non assorbe nemmeno tutto lo spettro dell'espressione 'pensiero critico' (la critica di Kant⁵² non è quella di Nietzsche; quella di Peirce non è quella di Adorno, ecc.); e lo slittamento sulla dimensione 'analitica' della 'critica' è evidente – come anticipato – quando nel testo si iniziano ad usare in inglese le espressioni *Critical Thinking* e *Debate*⁵³. Attenzione, non è solo una esterofilia.

⁵² Cfr. M. Santi (2006), pp. 72 sgg.

⁵³ Ci riferiamo al passaggio in cui gli Orientamenti (p. 14) dicono: "In tal modo i provvedimenti normativi acquisiscono i risultati dell'ampia discussione sul valore del *critical thinking* e del *debate* per la formazione dei futuri cittadini, che da tempo alimenta il confronto tra studiosi ed esperti non solo in ambito educativo e culturale, ma anche nei media come richiamo dell'opinione pubblica sulla questione".

→ per ciò che viene fornito biology si sceglie il "Debate"
rispetto al Dialogo binazionale, persuasivo, deliberativo
two way → p. 142

Certamente, quindi le *Metodologie e tecnologie didattiche della filosofia* rientrano nell'ambito della *Didattica della filosofia*³: senza per questo esaurirlo.

Lasciamo per il momento in sospeso la questione delle 'tecnologie' e delle 'tecniche'⁴ (ci torneremo nel capitolo V) e fermiamoci ancora su un ultimo aspetto relativo alle Metodologie didattiche. Chiarita connessione e differenza tra *Didattica della filosofia* e *Metodologia didattica della filosofia*, ci chiediamo: esiste una differenza tra 'metodo' e 'metodologia' didattica?

Si tratta nuovamente di una questione che pertiene più alla Didattica generale; e, tra l'altro, se andiamo a vedere i testi degli esperti, vediamo che le risposte non sono univoche.

Diciamo che (innanzitutto e per lo più) per 'metodo' (da *metà* + *odòs*) si intende il cammino che l'insegnante svolge, passo dopo passo: e quindi la successione dei passaggi, la via, il procedimento (didattico) per arrivare all'obiettivo⁵; mentre per 'metodologia'

- c'è qualcuno che intende l'applicazione concreta del metodo didattico (la strutturazione di attività) e quindi il risvolto pratico del metodo, ma quest'ultima più propriamente dovrebbe essere la 'metodica' (e quindi diciamo che questo tipo di interpretazione non è del tutto legittimo);
- mentre c'è chi sottolinea (più correttamente, a nostro avviso) che la metodo-logia (contenendo in sé il prezioso e pesante sostantivo 'logos') più propriamente deve essere intesa come la riflessione sui metodi, ovvero l'indagine sul loro 'come' e il loro senso, e/o l'insieme dei principi in base ai quali si costruisce e si sceglie un metodo.

Utilizziamo 'metodologia' in questo senso.

³ D'altra parte, sono gli stessi teorici di Didattica generale che ci spiegano che le metodologie non possono essere solo generali, ma devono essere legate al 'concreto' insegnamento di una specifica disciplina. Tra l'altro, tra i contenuti delle metodologie didattiche generali, si segnalano l'apprendimento cooperativo, il learning by doing, il role playing, il lavoro per problemi (problem solving), oltre le classiche lezioni frontali, le esercitazioni, l'uso di compiti di apprendimento, il lavoro su testi guida. Basterà anche solo sfogliare l'indice di questo testo - ma anche prendere un qualsiasi programma di Didattica della filosofia (tra quelli utilizzati nei Corsi di Laurea e/o quelli utilizzati nelle vecchie SSIS e TFA) per notare come siano esattamente queste le metodologie proposte.

⁴ Cfr. già Muti P. L. (1988), pp. 44 sgg., che distingue il "metodo didattico" (gli elementi fondamentali che determinano una particolare azione formativa e la sua organizzazione procedurale da parte dell'insegnante e degli allievi) dalla "tecnica didattica" (che è l'applicazione pratica, l'insieme delle modalità operative concrete dell'azione formativa).

⁵ Cfr. la riflessione più approfondita di Perla L. (2016a), che specifica il metodo dell'azione educativa come il 'terzo' nel rapporto (e quindi lo distingue dai metodi scientifici).

La riflessione metodologica, quindi, è più di un semplice metodo, perché è quella parte della didattica che presenta i diversi metodi di insegnamento, li analizza, li confronta, ne ricerca il perché e li offre alla pratica.

Quindi, pensando ad una serie di cerchi concentrici, 'dentro' la *Didattica (scolastica) della filosofia*, c'è la parte di *Metodologia e tecnologia didattica della filosofia*. E dentro la parte sulla metodologia didattica ci sono i diversi 'metodi'.

Questa seconda parte del manuale è di carattere metodologico, e quindi ci chiederemo quali sono i metodi di insegnamento filosofico, cercando di individuarne possibilità e limiti. E quali sono i modelli a cui essi si rifanno.

1.2 Come passare dalla 'propria' filosofia al 'proprio metodo', valorizzando conoscenze e competenze

Come muoverci concretamente? Dobbiamo qui ricordare un'altra cosa che abbiamo detto nel nostro primo capitolo. L'ermeneutica sottolineata che ognuno di noi ha i propri ineliminabili pre-giudizi; questo, spostato sul piano didattico, significa che ogni insegnante di filosofia ha una precomprensione filosofica, ha inevitabilmente una 'propria' filosofia. Ricordiamo quanto detto con Rohbeck:

in primo luogo, dobbiamo dire che è del tutto legittimo che il professore o la professoressa basi la lezione più o meno tacitamente sul 'proprio' metodo. In generale è così, perché ogni docente si è formato allo studio di una particolare corrente filosofica e, di conseguenza, opera in maniera 'analitica', o 'ermeneutica', o 'discorsiva' (...). Tuttavia, (...) in primo luogo, l'insegnante dovrebbe spiegare questi metodi e generare una *consapevolezza metodologica*. In secondo luogo, è necessario mostrare la *molteplicità* dei metodi, perché solo così sarà possibile rendere plurali e disciplinarmente autentiche le lezioni di filosofia e di etica. E, in terzo luogo, le *competenze metodologiche* devono essere esplicitamente messe nelle mani degli studenti e delle studentesse. Ovviamente gli studenti non devono 'inventare' metodi filosofici, ma devono piuttosto essere messi in grado di utilizzare in maniera produttiva i metodi mediati. Così potremo vedere come i metodi non sono solamente delle capacità 'tecniche', ma degli *atteggiamenti fondamentali (Grundhaltungen)* del filosofare. La

loro mediazione servirà all'obiettivo enfatico: che le studentesse e gli studenti imparino a filosofare a partire da se stessi⁶.

Ecco: in queste righe troviamo sintetizzato il senso di quello che è presente nelle pagine seguenti (e quello che si potrebbe fare 'con' esse).

Troviamo indicata innanzitutto una pluralità dei metodi. Questo in filosofia è un dato, inevitabile; perché ogni filosofia ha il suo metodo: non estrinseco, ma intrinseco al modo di filosofare del pensatore stesso.

Questo primo dato ha una duplice conseguenza: una sul versante degli insegnanti e una sul versante degli studenti.

Sul versante degli insegnanti:

- inevitabilmente abbiamo una didattica implicita, legata al nostro (o ai nostri) modelli filosofici di riferimento. Non necessariamente è 'una'; spesso è un 'mix' legato ai nostri autori preferiti, ai nostri 'vecchi' insegnanti preferiti (e a come ci hanno insegnato la filosofia, e fatto amare la disciplina). Abbiamo fatto un'indagine ampia e continua con gli studenti che hanno frequentato i nostri corsi di Didattica della filosofia, e questo è emerso con chiarezza: almeno in prima istanza ognuno di loro (ognuno di noi) immagina le sue prime ore di insegnamento di filosofia (o la propria impostazione ideale di insegnamento) a partire da quello che ha ricevuto dai propri 'maestri' (siano essi docenti in carne e ossa, siano essi gli Autori studiati, letti, prescelti).
- Ognuno di noi ha quindi i propri pre-giudizi disciplinari e didattici. Questo non è eliminabile; e anzi può e deve diventare risorsa. Gadamer ci insegna come: innanzitutto diventando consapevoli dei propri pregiudizi; e poi allargando i propri orizzonti in un dialogo costruttivo con l'alterità.
- Questo significa che un 'buon' insegnante non può non
 - essere consapevole del metodo che sta scegliendo e utilizzando, perché solo così potrà proporlo con convinzione e renderlo fruttuoso;
 - ma anche sperimentare e proporre accanto ad esso altre metodologie, che lo rendano ancora più efficace.

Sul versante degli studenti:

- la consapevolezza metodologica dell'insegnante diventa (o comunque dovrebbe diventare) anche la consapevolezza metodologica degli allievi.

⁶ Rohbeck J. (2015), pp. 151-152.

- Gli studenti, studiando filosofia e praticando metodi di insegnamento/apprendimento differenti, scopriranno 'esperienzialmente' la molteplicità dei metodi filosofici (e quindi didattici).
- Questo di fatto attiverà in loro delle competenze, diversificate, legate all'uso dei diversi metodi filosofici (e quindi didattici).
- E, come dice il finale del passo di Rohbeck citato, questo di fatto farà fare loro delle esperienze di filosofia.

Diciamolo in altri termini: da ogni filosofia (in linea teorica) è ricavabile un metodo didattico-filosofico.

Filosofo di riferimento → metodo di indagine filosofica - (mediazione/trasformazione) → metodo didattico → competenza specifica

Per esempio:

Platone → dialogo/dialettica → sperimentazione → saper dialogare
di forme di dialogo dialetticamente in classe

Ora, evidentemente, non sarebbe serio e saggio per ogni autore studiato modificare il nostro metodo. Però, anche in questo caso, una consapevolezza metodologica diventa importante, perché nello schema che abbiamo posto sopra, quello che è evidente è che *anche in questo* ne va delle competenze che attiviamo. Rimandiamo su questo a Caputo A. (2019).

Tornando all'esempio precedente, se sto spiegando Platone, è chiaro che potrò valorizzare il metodo dialogico, potrò creare uno spazio-tempo in classe per svolgere dei laboratori sul modello del dialogo platonico, ecc.

(Certo: potrò usare il modello didattico-dialogico ovviamente anche se sto spiegando Aristotele, o Kant. Però, è evidente che, utilizzarlo in un'unità di apprendimento su Platone, mentre gli studenti stanno 'scoprendo' la filosofia dialogica platonica, avrà ovviamente i suoi vantaggi.

Ecco allora come proponiamo di utilizzare questa sezione, relativa ai vari metodi/modelli didattici.

- Innanzitutto per acquisire consapevolezza del 'proprio' metodo (individuandolo tra gli altri, o magari aggiungendolo a questa lista; perché qui mancante).
- E quindi padroneggiare meglio e approfondire il proprio metodo.
- In secondo luogo, per conoscere ed in seconda battuta eventualmente provare a sperimentare metodi alternativi. Quando e come?

- In relazione ad alcuni autori o snodi storici o problematiche significative.
- Oppure in relazione alla classe (perché alcuni metodi sono più efficaci in alcuni contesti, altri in altri).
- In terzo luogo, quando lo riteniamo utile, per esercitarsi a collegare (autore)/metodo/competenza relativa a quel metodo.

Posto questo, possiamo muoverci verso un passaggio successivo .

1.3 Come individuare i diversi metodi (modelli) di insegnamento filosofico? Come nani sulle spalle di giganti

Per individuare ed elencare i vari metodi e/o modelli didattici, ci sono ovviamente diverse possibilità, che dai vari studiosi sono state variamente utilizzate:

- È possibile fare un elenco più o meno generico, partendo dai modelli più classici e più utilizzati (per esempio metodo storico e metodo teorico), per arrivare ai più recenti e innovativi;
- Oppure è possibile (come abbiamo appena finito di dire) sfruttare la storia della filosofia: quindi dedurre i modelli dai metodi filosofici e questi, a loro volta, dai filosofi. È chiaro che farlo per ogni autore sarebbe impegnativo (e forse al di là di quanto necessario ad un bravo insegnante di filosofia). Però evidentemente alcuni modelli sono legati ad alcuni pensatori. Si potrebbe allora fare il lavoro almeno per alcuni di questi.
- Oppure ancora si potrebbe lavorare su *l'insegnamento della filosofia nella storia della filosofia*. Su questo rimandiamo in particolare a AA.VV. (2007), a cura di L. Illetterati. La seconda parte del testo porta proprio questo titolo e presenta alcune possibilità in questa direzione. Si tratta sostanzialmente di chiedersi: come insegnavano i filosofi? Che 'didattica' della filosofia (esplicita o implicita) avevano? Che modello ci consegnano? Nel testo citato, troveremo F. Chiareghin che lavora su Platone; G. Micheli su Kant; P. Giuspoli su Hegel; F. Girgenti su Wittgenstein; N. Curcio su Heidegger. E si potrebbe continuare.
- Infine, un'altra possibilità, è quella di elencare e sistematizzare i metodi deducendoli dalla storia dell'insegnamento della filosofia in Italia. Questo è stato in parte fatto da Stelli-Lanari (2001), e ci sembra un'indicazione preziosa e interessante.

Laboratorio: dalla storia della didattica della filosofia, i possibili modelli di insegnamento

Riprendere (prima singolarmente e poi per gruppi) quanto presentato nel secondo capitolo del Manuale, in relazione alla storia dell'insegnamento della filosofia in Italia e completare lo schema seguente.

Riferimento Storico	Metodo	Aspetti positivi	Limiti
Legge Casati e Coppino	Metodo sistematico (metafisico)		
	Metodo sistematico (positivista)		
Riforma Gentile	Metodo gentiliano		
De Vecchi	Metodo storico/Manualista		
Ecc.			
Ecc.			

Noi terremo sullo sfondo tutti questi criteri, presentando sostanzialmente prima i modelli più radicati nella nostra tradizione (storico, teorico), in alcune possibili varianti. Poi i modelli che – sia dal basso che dall'alto (didattica empirica e teorica) – sono stati proposti in particolare a partire dalla fine degli anni '80: consapevoli dei limiti di ogni schematizzazione; consapevoli che in realtà nessuno di questi modelli è assolutamente 'puro', perché nella pratica sono (e sono stati) sempre collegati spesso ad altri metodi; consapevoli di stare fornendo solo una 'sintesi' e cassetta degli attrezzi, che per alcune cose forse potrà essere utile, per molte altre forse no.

2. Modelli storici

2.2 Storico classico (o a 'triade': lezione / studio individuale / interrogazione) e storico-manualista

Una breve premessa qui diventa necessaria. Nel nostro secondo capitolo (relativo alla storia dell'insegnamento della filosofia in Italia) ci siamo dilungati in diversi passaggi sul metodo storico: abbiamo visto come per certi versi sia legato alla matrice gentiliana, ma per molti versi no. Abbiamo seguito la deriva storicistica con Garin. Abbiamo notato le modifiche e le contaminazioni che queste proposte storicistiche e storiografistiche hanno avuto negli anni e i loro risvolti didattici. Rimandiamo a quelle pagine, che non riprendiamo. È chiaro che utilizzare un metodo storico nell'insegnamento della filosofia può voler dire (ancora oggi) avere un modello alla Gentile, o alla Garin. Ma sostanzialmente questo ci pare abbastanza difficile (prima ancora che improponibile). Così come ormai oggi è di fatto per lo più superata la vecchia polemica (aut-aut): metodo storico o metodo teoretico?

Posto tutto questo, è pur vero che i diversi metodi conservano delle loro specificità e degli accenti particolari. Quindi, parlando di modello (o modelli) di tipo storico, intendiamo ribadire sostanzialmente la possibilità che l'insegnante ha di valorizzare (all'interno delle Indicazioni nazionali) l'aspetto maggiormente cronologico di presentazione degli Autori. E, anche, la possibilità di valorizzare un metodo un po' più classico, tradizionale (cioè appartenente alla storia della nostra tradizione), di insegnamento della filosofia.

Tutto questo può sembrare inutile da dire, o scontato (o apparire superato e/o ormai illegittimo). Ma, avendo visto nei capitoli precedenti come l'avanzata della società delle competenze rischi per certi versi di dimenticare la nostra tradizione, non riteniamo superfluo ribadire che il nuovo si radica nell'antico, e la dimensione storica (così come l'uso dei libri di testo) non è eliminabile⁷: oggi meno che mai, a nostro avviso. D'altra parte le Indicazioni nazionali ce lo chiedono.

Da questo punto di vista, può essere interessante ricordare – per analogia (e differenza) di situazione – il XXXIII convegno della Società filosofica italiana (1998), i cui atti sono stati raccolti in AA.VV. (1999), a

⁷ Cfr. G. Morselli (2009).

cura di L. Malusa, *La trasmissione della filosofia nella forma storica* (in due volumi), Atti a cui rimandiamo⁸. Si trattava di anni particolari e decisivi in cui, appunto, le spinte europeiste e soprattutto anglofone, mettevano in questione l'insegnamento (italiano) tradizionale (pensiamo alle provocazioni della filosofia analitica, in primis; ma anche, d'altro canto, ad una certa lettura ermeneutica debole, critica del rigore storiografico). Il pregio di quel convegno fu ribadire i limiti dell'impostazione idealistica o storiograficistica dell'insegnamento filosofico; e d'altro canto rilanciare la questione in sé: se sia necessario abbandonare del tutto l'approccio storico per abbracciare altri metodi. La risposta, nelle sue differenze, evidentemente ribadì che il problema non è mai la storia della filosofia in sé (nessun filosofo 'teoretico' nasce dal nulla), ma l'uso che del metodo storico si fa o si può fare in classe.

Veniamo ora in concreto al modello, o meglio ai modelli storici, partendo da quelli che abbiamo chiamato storico classico (o a 'triade': lezione / studio individuale / interrogazione⁹) e storico-manualista.

Le due modalità sono spesso sovrapposte nella prassi dell'insegnamento; non coincidono perfettamente perché si può scegliere un modello di insegnamento storico (cioè che segua in maniera precipua l'ordine cronologico degli autori presentati) più legato al Manuale, e un altro, magari, più legato a quanto l'insegnante stesso espone (a partire dalla propria conoscenza/competenza) degli autori, nella cosiddetta lezione orale (con 'conseguenti' appunti presi dagli studenti).

Per quanto spesso disprezzato dagli avanguardisti, questo metodo-classico ha non solo i suoi vantaggi, ma probabilmente non è mai del tutto evitabile o sorpassabile (anche qualora lo si voglia smussare o arricchire attraverso un'alternanza con altri metodi). Possiamo dire che oggi non si

⁸ Nel primo volume sono raccolte le relazioni fondamentali: *Problemi attuali della trasmissione della filosofia nella realtà della ricerca e della didattica*, di E. Agazzi pp. 19 sgg.; *Sull'utilità dell'approccio storico nell'insegnamento della filosofia*, di G. Piaia, pp. 33 sgg.; *Metodo storico e metodo problematico nell'insegnamento della filosofia*, di P. Parrini, pp. 51 sgg.; *Ermeneutica e storia della filosofia*, di V. Verra, pp. 71 sgg.; *Il modello di trasmissione storica del sapere filosofico in Italia e la sua attuale crisi*, di R. Bodei, pp. 87; *La filosofia e le storie*, di G. Cambiano, pp. 99 sgg.; *Impegno per una "metafisica del sapere storico" (verità ed errore nello sviluppo intellettuale dell'umanità)*, di L. Malusa, pp. 115 sgg.; *Filosofia, storia della filosofia e storiografia filosofica alle soglie del nuovo millennio*, di G. Severino, pp. 143 sgg. Il secondo volume presenta i testi delle sessioni e dei laboratori, tra cui merita di essere segnalata la sezione III *La forma storica nella didattica della filosofia* (pp. 223-276), con contributi di C. Boracchi, M. De Pasquale, C. Ansaldo, G. Faro, A. Girotti e altri).

Per una presentazione puntuale e critica dei due volumi, cfr. Gaiani A. (2014), pp. 233-236.

⁹ L'espressione è presa da Ruffaldi (2004), p. 85.

parla più di 'interrogazione' ma di verifica (e/o valutazione). Possiamo dire che oggi l'uso del Manuale è (o dovrebbe essere) integrato da altri strumenti (su questo rimandiamo ai nostri capitoli successivi). Possiamo anche dire che oggi allo studio individuale possono (e forse devono) essere affiancati percorsi di ricerca in gruppo. Possiamo infine aggiungere (come visto nelle Indicazioni nazionali) che il percorso 'storico' di insegnamento (può e forse deve) essere arricchito da snodi problematici e pratici. Ma crediamo che quasi nessun insegnante oggi in Italia lavori in maniera del tutto avulsa dal percorso storico (della storia della filosofia), o lavori senza nessun Manuale di riferimento, o lavori senza spiegazione orale, senza assegnare compiti per lo studio individuale, o senza verifica.

Un Manuale serve sempre. Se non altro perché gli studenti possano poi, in maniera personale, approfondire, ritornare sulle questioni, avere una base di riferimento comune, magari anche diversa da quella sostenuta in classe dall'insegnante. D'altra parte la Scuola non ci consente di far comprare agli studenti un classico della filosofia (o più classici) 'al posto' dei Manuali. E quindi questo è un dato non aggirabile.

In ogni caso, quello storico-classico e quello storico-manualistico sono dei modelli-base che ci consegna la tradizione italiana, che non possiamo non attraversare.

Posto questo, è chiaro che le variazioni possibili 'su' e 'in' questi modelli sono praticamente sterminate. Dipenderanno anche dal Manuale che si sceglie (e quindi da ciò che esso propone); e/o da quanto l'insegnante eventualmente decida di scostarsi da quanto proposto manualisticamente.

Dovremmo, quindi, in questa sezione, porci la questione dei Manuali di filosofia. Rinunciamo a fare una disamina approfondita dei singoli Manuali ad oggi in circolazione, per ragioni semplici. La prima è che se volessimo farne una disamina storica¹⁰ il discorso andrebbe in parallelo con la storia dell'insegnamento della filosofia in Italia. E quindi indirettamente ne abbiamo parlato nella sezione 'storica' del nostro Manuale. Evidentemente siamo passati da manuali sistematici, a manuali storici, a manuali con riferimenti ai testi, a manuali costruiti per obiettivi e percorsi, a manuali con esercizi e attività interdisciplinari e atte a sviluppare competenze.

Se invece vogliamo parlare dell'oggi, in qualche maniera per i manuali l'oggi è già sempre ieri. Le novità in corso e il mercato scolastico

¹⁰ Vedi nota successiva.

costringono tutti a 'rinnovare' i 'vecchi' Manuali di anno in anno. Ed inoltre ogni anno nascono Manuali nuovi e vanno in disuso altri. Insomma: un'analisi specifica degli 'attuali' Manuali di filosofia (che forse aveva ancora senso negli anni '90¹¹, a cui di fatto risalgono gli ultimi studi sistematici in questa direzione), fatta oggi... sarebbe già vecchia tra 6 mesi, e quindi inutile.

Ci limitiamo, pertanto, a fare qualche osservazione generale. Innanzitutto 'realisticamente' è molto difficile (soprattutto all'inizio) che un docente possa 'scegliere' realmente un Manuale di filosofia, perché oggi, come dicevamo, le scelte sono vincolate da molti fattori (alcuni legati anche alle programmazioni scolastiche e ai budget di spesa previsti/prevedibili per le famiglie). In molti casi si è costretti a scegliere un Manuale per ragioni di economicità, o perché più rispondente ad alcune scelte del Liceo di afferenza, o perché più 'leggero' (nel cartaceo) e più 'dotato' sul versante delle risorse digitali. In ogni caso, è sempre utile – per un buon insegnante – conoscere (e avere a portata di mano) più Manuali. La scelta (libera o vincolata) di base, non vincola la concretezza delle nostre lezioni. Tanti di noi si saranno trovati a fare in alcuni casi (per gli studenti) delle fotocopie (o pdf) da Manuali diversi da quello in adozione; perché magari un Autore è trattato meglio in un manuale piuttosto che in un altro. Questo è ovvio. Gli scrittori dei manuali sono professori di filosofia, che hanno la loro filosofia e fanno le loro scelte. Quindi un Manuale può essere ottimo per la filosofia antica e scarso per la contemporanea; eccellente per la medievale e poco fruibile per la moderna, ecc.

Posto questo, una cosa è certa: 'subire' un Manuale e utilizzarlo pedissequamente in maniera dossografica (più che storica) sarebbe poco filosofico: e ci auguriamo che nessun docente di filosofia lo faccia, mai.

¹¹ Tra i lavori sui Manuali di filosofia, possiamo ricordare l'intervento di M. Alcaro in AA.VV. (1985), a cura di Alcaro M., Costantino S., Damasso G. E ancora: Baldo F. (1989; 1997); Cicatelli S. (1994); Brusa A. (1995); Laeng M. (1996); Martini S. (2001); inoltre ricordiamo la promozione, all'interno della rivista "Paradigmi" di una sezione sul Manuale di filosofia. Cfr. in particolare anno II, n. 4 gennaio-aprile 1984, *Il manuale di filosofia*. Interventi di: Ferretti G., Giannantoni G., Mertker N., Moravia S., Papi F. Il tema continuerà, con numerosi interventi, anche nei fascicoli successivi (per questo rimandiamo alla nostra Bibliografia). Sono poi da ricordare le inchieste SFI del 1987 (Vigone L. – Lanzetti C., a cura di) e 1994 (Lanzetti C. – Quarenghi C., a cura di) sull'utilizzo dei manuali da parte degli insegnanti e i criteri della loro scelta.

Un tentativo di disamina in questa direzione è stato fatto ancora agli inizi degli anni 2000 da Cioffi F.: *La situazione della didattica della filosofia in Italia attraverso l'evoluzione dei manuali scolastici* (2003), <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdidat/cioffi-2.htm> Rimandiamo a questo lavoro per una utile sintesi in chiave storico-didattica.

Soprattutto, se restano delle 'sacche' di vecchio storiografismo, dovute alla vecchia impostazione di insegnanti ormai anziani, ci auguriamo che non lo faccia mai nessun giovane, nuovo o futuro insegnante.

Un certo margine di scelta del Manuale, tra l'altro, nonostante i limiti contestuali, c'è sempre da parte dell'insegnante di ruolo. Diventa importante, allora, avere e darsi dei criteri di scelta. Posto che non esiste il Manuale perfetto, esso diventa ideale per noi a partire da quello che riteniamo più importante per l'utilizzo che vorremo farne e per la metodologia che utilizzeremo nella costruzione dei nostri percorsi didattici e unità di apprendimento.

Laboratorio: una griglia per orientarsi nella scelta del Manuale

Divisi in piccoli gruppi, scegliere un Autore di riferimento e analizzare alcuni Manuali attualmente in circolazione di filosofia a partire da questa griglia di riferimento. Aggiungere eventualmente altri elementi di valutazione, se vengono individuati come mancanti nella matrice proposta. Per ogni elemento indicare un voto da 0 a 10. Gli indicatori della prima colonna sono stati posti in ordine alfabetico, per evitare di suggerire 'priorità'.

	Manuale 1	Manuale 2	Manuale 3	Manuale 4
Adeguatezza del manuale all'età degli studenti				
Bibliografia suggerita				
Chiarezza dell'impostazione grafica				
Chiarezza espositiva per l'utilizzo personale da parte degli studenti				
Contestualizzazione storico-culturale degli autori proposti				
Esplicitazione della genesi teoretica del pensiero degli autori				
Esposizione precisa del pensiero degli autori				
Evidenza dei concetti chiave				
Facilità di utilizzo per una programmazione per competenze				
Glossario/Lessico				
Mappe storico-geografiche				
Materiale digitale integrativo/interattivo				

Materiali di approfondimento per competenze di cittadinanza				
Materiali per la costruzione di percorsi interdisciplinari				
Presenza di antologia di testi classici: quantità				
Presenza di antologia di testi classici: varietà				
Presenza di antologia di testi classici: apparato critico per aiutare gli studenti nell'analisi del testo				
Presenza di testi antologici di letteratura critica				
Presenza di immagini e proposte per il loro utilizzo				
Presenza di mappe concettuali				
Presenza di percorsi tematici				
Proposte di esercizi: quantità				
Proposte di esercizi: qualità				
Proposte di esercizi: originalità				
Proposte di esercizi: varietà				
Proposte di esercizi: sviluppo del pensiero logico-argomentativo				
Proposte di esperienze laboratoriali				
Sintesi all'inizio o alla fine dei capitoli				
Sussidi o materiali aggiuntivi per insegnanti				
Altro 1				
Altro 2				
Altro 3				

2.2 Storico-tipologico e storico-dialettico

Posto quanto detto finora e ribadito che un modello storiografistico puro è difficile che sia realmente adoperato in classe da un insegnante, possiamo affrontare in maniera più precisa la questione dei modelli di didattica della filosofia di tipo 'storico'. Infatti, oltre (e/o accanto) al metodo cronologico più classico, sono stati proposti anche altri metodi di insegnamento.

*al metodo di fatto + storia ha molte declinazioni per
di quelle "tipologiche" vedere come*

*2 sviluppo
un concetto
ph. 3.
8-9-84*

In particolare, Giovanni Stelli, in *Modelli di insegnamento della filosofia*¹², nella sezione appunto dedicata ai modelli storici, dopo aver ricordato che paradossalmente il padre di questi modelli è Hegel (il quale certo non era un teorico della dossografica cronologico-storica), fa notare come, eliminare l'idea di una corrispondenza tra sviluppo logico-razionale e serie storica, non significhi automaticamente rinunciare a cercare delle determinazioni concettuali nella storia della filosofia. Questo ha dato il via a delle letture che possiamo chiamare 'tipologiche' della storia della filosofia: per esempio quella di Trendelenburg (1847, *Ueber dem letzten Unterschied der philosophischen Systeme*), ma anche le più recenti di Schilling (1964, *Weltgeschichte der Philosophie*) o di Höhle (1984, *Wahrheit und Geschichte*). Ovviamente si potrebbero aggiungere Dilthey, Brentano e numerosi altri autori. Stelli presenta anche uno schema in cui mostra come questi diversi teorici delle tipologie storiche spesso abbiano usato categorie simili: materialismo (in cui per esempio può rientrare già Democrito, ma anche Bacone); o idealismo (e c'è chi fa rientrare qui già Platone); o naturalismo, scetticismo, razionalismo, ecc.

Qual è la posta in gioco? "Il fatto che gli studi tipologici evidenzino la presenza di significative parentele o, meglio, di analogie strutturali tra posizioni filosofiche anche molto distanti nel tempo, analogie che è di grande interesse indagare teoreticamente. Ad esempio: il termine 'idealismo' (...) applicato a Platone e a Hegel non allude semplicemente ad una vaga somiglianza tra le due posizioni, ma sta a significare una fondamentale identità di struttura (...), che è la condizione per la comprensione delle differenze tra le filosofie in questione".

Per questa ragione il modello tipologico diventa, anche (spesso), un modello ciclico, nella misura in cui si sottende l'idea che "i diversi tipi di filosofia possono ripresentarsi e di fatto si ripresentano periodicamente o ciclicamente nel corso della storia" (Stelli, 1996, pp. 45-46).

Tutto questo ci fa capire subito che, pur avendo messo questi modelli nella sezione 'storica', di fatto si tratta di modelli molto 'teoretici' di lettura della storia, a partire da precomprensioni filosofiche molto forti.

Infatti Stelli commenta: "da tutto ciò possono essere derivate alcune importanti conseguenze sia teoretiche che didattiche. È chiaro che l'adozione di una concezione tipologico-ciclica nell'insegnamento della storia del pensiero consentirebbe la piena valorizzazione della dimensione

¹² Stelli- Lanari (2001).

teoretica della filosofia" [noi diremmo di 'una' dimensione teoretica della filosofia, una dimensione forte di filosofia della storia] "senza rinunciare al contempo ad una effettiva trattazione storica" (ivi, p. 48).

A partire da questa idea di fondo, che implica, come abbiamo capito, anche un sostanziale confronto tra le posizioni per determinarne affinità, differenze e "connessioni critico-argomentative", Stelli individua e propone anche il modello storico-dialettico, i cui precedenti sono già rintracciabili nella *Critica della ragion pura* di Kant (nella sezione relativa alla 'storia della ragion pura'), e ovviamente arriva fino ai nostri giorni. Più che essere, forse, un modello alternativo a quello tipologico, è un modo per radicalizzarlo in senso teoretico-dialettico, o teoretico-argomentativo, mostrando per ogni posizione (e autore) possibili sviluppi, articolazioni, negazioni, ampliamenti, sintesi, correlazioni, ecc.

Potremmo, però, al di là di quanto faccia Stelli, inserire nella 'categoria' di storia dialettica anche quella particolare modalità di insegnamento della filosofia che è stata proposta (soprattutto negli anni '70 e '80) in Italia dalla tradizione storicista-marxista italiana (con un richiamo in particolare ad Antonio Gramsci).

2.3 *Storico-marxista, storico-culturale, storico-liberale*

Seguiamo, in questo caso, per questo tipo di classificazione, Enzo Ruffaldi¹³, il quale parte da Gabriele Giannantoni (e in particolare dal suo intervento in AA.VV. (1980), a cura di A. Canova, *L'insegnamento della filosofia nella secondaria superiore*) e mostra come appunto Giannantoni, "da storicista convinto" (convinto appunto che "la verità è il processo stesso"), proprio prendendo (ovviamente) le distanze da una lettura idealistica della storia della filosofia, indichi una 'diversa' strada di fecondità per l'insegnamento storico: legato alla concretezza delle dinamiche storiche concrete, e quindi aperto ad un pluralismo delle posizioni. Lavorando con la storia (della filosofia) si evitano, infatti, posizioni teoretico-dogmatiche aprioristiche e si può (provando a distinguere il livello della scienza da quello dell'ideologia) ricondurre ogni ideologia (e filosofia) alla sua struttura sociale, economica, culturale. Da qui le conseguenze e proposte didattiche di Giannantoni: partire dall'attualità, per considerare

¹³ Seguiamo in questo Ruffaldi E. (1999), pp. 11 sgg.

Su tutto questo rimandiamo al capitolo V.4 *Come utilizzare i testi di filosofia in classe*, in cui vedremo le varie modalità di esercizi sui e con i testi.

2.5 Storico-critico-problematico, o storico-tematico

Un ultimo, sintetico, passaggio sul metodo storico-critico. Così Massaro definisce il metodo dei cosiddetti Programmi Brocca e della loro sintesi tra linea storica e impostazione per problemi (rimandiamo, quindi, su questo, al capitolo II.5 del nostro Manuale). L'approccio storico-critico o storico-problematico è quello che "individua i nodi fondamentali della tradizione filosofica, li inserisce nell'alveo temporale proprio, e propone di affrontarli a partire dalla lettura delle pagine dei filosofi"¹⁸. Come abbiamo già detto¹⁹, il punto di riferimento filosofico di questa 'sintesi' è indubbiamente Enrico Berti, che, nei suoi numerosi lavori sull'insegnamento della filosofia, insiste continuamente appunto sul fatto che da un lato il classico metodo storico è chiamato a rinunciare all'utopia di una presentazione completa degli autori, presentazione che tra l'altro, come ben sapeva già Hegel, rischia di ridurre l'apprendimento allo studio di una filastrocca di opinioni, dall'altro lato il metodo problematico è chiamato a rinunciare alla presentazione di questioni astratte, slegate dal contesto storico concreto in cui sono nate. Anche per questo Berti definisce questo metodo "storico-tematico": perché appunto si tratta di individuare alcuni snodi critici fondamentali intorno a cui si sviluppa la storia della filosofia e presentarli per temi e problemi, attraverso lo studio degli autori e dei testi²⁰. Detto questo, siamo pronti per spostarci sui modelli 'teoretici'

3. Modelli teoretici

In realtà sotto questa dizione rischiamo di far rientrare tutto quello che non è puro storiografismo, e che quindi nella storia dell'insegnamento della filosofia in Italia si è contrapposto ad un lavoro fatto in maniera

¹⁸ Massaro D. (1992a)

¹⁹ Sempre nel capitolo II.5 (*Le proposte della commissione Brocca*).

²⁰ Cfr. in particolare E. Berti, 1992a, 1994; Berti et al., 1992.

meramente cronologica, per autori (e magari attraverso sintesi manualistiche di storia della filosofia).

Per cui, in questa serie di modelli, possono rientrare anche i metodi di insegnamento che precedono la riforma Gentile e l'introduzione del modello storicista.

3.1 Sistemico-metafisico e sistemico-scientifico

Questa è la scelta fatta da Giovanni Stelli, che, nel già citato volume a cura sua e di David Lanari (*Modelli di insegnamento della filosofia*, 2001), nella sezione dedicata a *Il modello teoretico: dalla versione sistematica alla proposta problematico-critica*, parte appunto dalle versioni sistematiche del modello teoretico, distinguendo una proposta sistematica-cattolica e una sistematico-positivista. La prima ha chiaramente la sua radice (come abbiamo già fatto notare nel nostro secondo capitolo, relativo alla storia dell'insegnamento della filosofia in Italia), nella visione scolastica o gesuitica dell'organizzazione degli studi. Stelli ricorda il manuale di Giovanni Rossignoli, *Principii di filosofia esposti ad uso dei licei*, del 1898 (strutturato nelle 'classiche' sezioni: filosofia naturale, psicologia, logica, metafisica); e prova a valutare quelli che ancora oggi potrebbero essere (cambiato quello che va cambiato) vantaggi e limiti dell'utilizzo di un metodo sistematico. "A sua difesa si potrebbe sostenere in primo luogo che abitua comunque lo studente a discutere di problemi filosofici (e non di storia delle idee) e a ragionare in modo rigoroso, a trarre le conseguenze dalle premesse in modo stringente (...). E tuttavia facile controbattere che (...) sono proprio le premesse a non essere poste in discussione e (...) questo favorisce nello studente la formazione di un abito dogmatico". Per cui come eredità può restare l'idea di valorizzare "l'aspetto argomentativo" e cercare "costanti nella storia del pensiero" (p. 19); per il resto è difficile oggi sostenere un impianto metafisico o comunque sistematico. A meno che – come abbiamo visto presentando le Indicazioni nazionali 2010²¹ – non si ripensi totalmente il passaggio dal 'sistema' al 'sistematico' e non si intenda "lo studio in prospettiva sistematica" come "inserimento di ogni autore in un quadro sistematico, leggendone direttamente i testi, anche se solo in parte, in modo da com-

²¹ III. 6.4: I cinque criteri costitutivi delle Indicazioni.

prenderne volta a volta i problemi e valutarne criticamente le soluzioni". Oppure non si sostituisca (come fanno le Indicazioni nazionali) il termine 'sistematico' con il termine 'organico', 'organizzazione', 'contestualizzazione', unitarietà.

Stelli ricorda poi anche la prospettiva sistematico-positivista, richiamando in particolare il lavoro di A. Angiulli (1888), *La filosofia e la scuola*. È forte qui la polemica contro l'idea di un insegnamento 'storico' della filosofia (semplicemente "assurdo") e la proposta di una "filosofia scientifica" ("la sola religione dell'avvenire") che sappia partire "dai fatti che si svelano nell'esperienza". Commenta Stelli, valutando vantaggi e svantaggi: "il primo elemento da mettere in rilievo è la necessità di un collegamento non estrinseco tra la filosofia e le scienze. (...) La posizione di Angiulli a tal proposito presenta spunti di innegabile attualità"²²; essa propone infatti una sorta di circolo virtuoso tra la filosofia e le scienze, in vista dell'educazione civile, e sposta l'idea di sistematicità filosofica da una visione dogmatica-a-priori, ad una visione teleologica, in cui 'alla fine' la filosofia viene a porsi come possibile sintesi dei saperi. Questo porta Angiulli a proporre la valorizzazione dell'insegnamento della filosofia a tutti i livelli, dalla scuola elementare all'università (in tutte le facoltà: proprio perché "esiste una unità, omogeneità e continuità dei metodi e delle leggi tra tutte le scienze"²³), sebbene ovviamente l'insegnamento 'specifico' della filosofia resti prerogativa delle superiori, come 'propedeutica filosofica' (logica, cosmologia, etica).

Come Stelli stesso fa notare, questa impostazione più che in Italia è stata dominante nei paesi anglosassoni. E forse non a caso, come abbiamo fatto notare, in veste nuova, riemerge negli Orientamenti del Miur dell'ottobre 2017. In ogni caso, del modello anglosassone ci occuperemo dopo, quindi passiamo a vedere gli altri modelli teoretici di stampo italiano.

3.2 Interrogativo, esistenziale, zetetico, problematico, critico

Qui, l'asse del dilemma – *insegnare la filosofia o insegnare a filosofare?* – viene spostato decisamente sul lato del filosofare. Pur in questa 'vaga' omogeneità, sono distinguibili proposte (prima teoretiche e poi didattiche) diverse per sfumature.

²² Lanari-Stelli (2001), pp. 21 sgg.; cit. p. 23; 25.

²³ Angiulli, citato da Stelli, p. 26.

Ci sembra utile riportare queste proposte, anche perché – non dimentichiamo – le Indicazioni nazionali del 2010 ci invitano a recuperare l'idea di una filosofia intesa come ri-proposizione di costanti *domande* fondamentali (sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere) e ci stimolano ad insegnare la storia della filosofia riconoscendo, però, e valutando sempre i *problemi* e le soluzioni dei diversi filosofi, nonché esplicitando la centralità delle *questioni* ontologiche, etiche, esistenziali, religiose, scientifiche, epistemologiche, estetiche, politiche.

Iniziamo dalla proposta di Giuseppe Semerari ed in particolare dal saggio *La filosofia e il suo insegnamento* ("Paradigmi", IX, 27, 1991), in cui Semerari, ripartendo dalle questioni teoretiche fondamentali (che cosa, come e a che scopo insegnare filosofia?), da un lato ribadisce l'idea di un ampliamento dell'insegnamento del filosofare oltre i Licei (grazie alla possibile e doverosa connessione della filosofia con l'ambito anche del sapere scientifico e tecnologico, nonché in generale con i problemi dell'esistenza umana, personale e sociale), dall'altro lato sottolinea appunto come l'esercizio del pensare non sia riducibile ad uno studio storico-manualistico-cronologico. Da qui la proposta di lavorare profondamente sulle motivazioni esistenziali individuali, ma anche della civiltà e della cultura, partendo dalle domande-limite proprie dell'umano, con un metodo che si potrebbe considerare maieutico-socratico dal punto di vista pedagogico. Il tutto tramite l'uso di passi tratti dai testi di filosofia contemporanea, correlati di apparati e rimandi di tipo storico-critico.

L'obiettivo dell'insegnamento filosofico nelle scuole non può essere la formazione né di filosofi né di storici della filosofia. (...) Il fine della filosofia nelle scuole non è la filosofia stessa, bensì l'intelligenza che del mondo della vita possiamo conseguire attraverso una riflessione filosoficamente modalizzata. (...) Resterà così [negli studenti] una sedimentazione filosofica come capacità e tendenze acquisite a disporsi nel mondo della vita con atteggiamenti di autonomo giudizio e a rendersi conto, al limite del possibile, della propria condizione e della condizione del mondo a cui appartengono. (...) Insegnare filosofia vorrà dire [come dice Heidegger] insegnare a far imparare. (...) È evidente che così c'è una ragione in più per abolire la centralità del manuale (...). Decisivi punti appoggio diventano i testi dei filosofi contemporanei nei quali, più che in testi pensati e scritti in altre epoche (...), le nostre interrogazioni possono trovare corrispondenze, analogie. (...) Nella lettura possono, anzi devono

poi essere inseriti richiami e rimandi a posizioni anteriori, (...) In questo senso il metodo storico recupera la sua funzione, che è tutt'altra cosa dalla processione dossografica e manualistica²⁴.

Sempre su "Paradigmi", nello stesso numero del 1991, possiamo leggere il contributo di Fulvio Papi (*Sull'identità culturale dell'insegnante di filosofia nelle scuole medie superiori*) che, oltre a ribadire la specificità dell'insegnamento della filosofia (non assimilabile in sé né a quello delle scienze né a quello delle altre materie umanistiche; né tantomeno a quello psico-pedagogico), tende a valorizzare e proporre l'idea di un lavoro fatto – grazie alla filosofia – sulla propria esistenza, sui propri disagi, sul proprio mondo: saputo, consaputo e quindi colto nel pensiero.

L'anno precedente, sempre su "Paradigmi" era apparso un saggio di Franco Bianco che ha immesso nella terminologia della didattica della filosofia l'espressione 'zetetico': *Insegnamento della filosofia: metodo 'storico' o metodo 'zetetico'?*²⁵; il termine viene preso in realtà da Kant (insegnare a filosofare!), e va ad indicare la 'zetesis', l'indagine, la ricerca²⁶.

Siamo sempre nell'ambito della proposta di un insegnamento fatto per problemi, piuttosto che in maniera cronologica, per autori. Bianco propone di partire, però, dalle domande degli studenti ("i problemi che nascono dalla vita (...) e che possono indurre chiunque a guardare alla filosofia con interesse"; "gli interessi legati all'esperienza di ciascuno e i problemi con cui quegli interessi possono trovare una prima sistematizzazione")²⁷. L'insegnante dovrà aiutare gli studenti innanzitutto ad esplicitare e formularle le proprie domande, e poi ad organizzarle in modo sistematico e significativo intorno a questioni e tematiche più generali. Da qui mostrare le analisi e le risposte che ad esse hanno dato i filosofi. Tutto questo per stimolare la motivazione, la partecipazione attiva degli studenti; ma anche per ricondurre la filosofia alla sua dimensione interrogativa originaria: investigativo-socratica.

È a questo punto che dovrebbe intervenire il ricorso alla dimensione storica, attraverso il riferimento ai testi degli autori considerati per un verso o per un altro significativi agli effetti del dibattito, così da mostrare come

²⁴ Pp. 601-606.

²⁵ "Paradigmi", N. 23, 1990.

²⁶ Altro autore di riferimento, da subito indicato in exergo è Husserl e la sua *Filosofia come scienza rigorosa*: "non dalle filosofie, ma dalle cose e dai problemi deve scaturire l'impulso alla ricerca".

²⁷ Bianco F. (1990), pp. 400-401.

nella definizione dei principali concetti filosofici si rispecchi non qualcosa di immobile e di sempre identico a se stesso, ma una realtà mutevole. (...) Le idee [dei filosofi], infatti, hanno il loro valore solo all'interno di un dialogo, il cui senso non può essere messo a disposizione una volta per tutte, ma va riconquistato ogni volta di nuovo, nel vivo di un contesto problematico mutevole²⁸.

Bianco è ben consapevole anche dei limiti e rischi di questa proposta (per certi versi più affine al metodo che si adoperava in Francia, nell'insegnamento della filosofia), limiti che egli stesso enuclea in questi termini: difficoltà organizzativa da parte dell'insegnante; conseguente mancanza di uniformità nelle diverse classi; mancanza di strumenti didattici idonei; impreparazione degli insegnanti su questo versante, ecc.

In questo contesto di proposte teoretiche forse possiamo inserire anche Carlo Sini e il suo saggio *Filosofia, cultura e progetto del futuro* (1992)²⁹, che si preoccupa di recuperare il senso dello studio della filosofia come "una domanda che va continuamente rifatta, innanzitutto a se stessi" ma anche come insieme dei problemi costitutivi della nostra cultura. Una sfumatura 'etica', potremmo anche dire (in linea con la visione teoretica di Sini), che nella Scuola possa partire dai testi dei filosofi e 'praticare la teoria' nelle diverse forme che questa ha assunto nell'Occidente.

Sceglie decisamente la dizione "approccio teoretico-problematico" Paolo Parrini. Già nel 1998, nel convegno della SFI ricordato poco sopra, relativo all'insegnamento della filosofia nella forma storica³⁰, e poi ancora in diverse occasioni, fino al 2007 (*L'approccio teoretico-problematico nell'insegnamento della filosofia*³¹), Parrini porta avanti una forte battaglia contro il metodo storico (e contro le diverse 'difese' che di esso sono state fatte in diversi tempi, da diverse parti), un metodo che egli ritiene inadeguato sia rispetto a ciò che è proprio della filosofia (nella sua dimensione teorico-argomentativa) sia rispetto ai tempi (che non sono più quelli gentiliani in cui ultimamente si fonda lo storicismo). Si tratta, invece, di partire dalla "presentazione dei principali problemi della disciplina come per esempio i problemi della verità, dell'essere, del valore, ecc."³² per valorizzare

²⁸ Ivi, pp. 402-403.

²⁹ In AA.VV. (1992), a cura di Agazzi E.

³⁰ Parrini P., *Sull'insegnamento della filosofia nella scuola media superiore riformata*, in AA.VV. (1999) a cura di Malusa L., pp. 51-59.

³¹ In AA.VV. (2007), a cura di Illetterati L., pp. 19-30.

³² Parrini 1999, Ivi p. 56.

l'universalità e neutralità delle domande, rispetto alla soggettività e limitatezza delle soluzioni; e confrontarsi, chiaramente, con uno o più classici del pensiero. Rispetto alle obiezioni che si potrebbero sollevare 'contro' questa impostazione teoretica – ovvero il rischio di dispersione/frammentarietà, la dissoluzione della storia della filosofia nella storia della cultura, la difficoltà di scegliere 'le' domande filosofiche essenziali in uno scenario di pluralismo culturale come quello attuale – Parrini si muove ribaltando le obiezioni verso gli 'avversari' e mostrando come, in realtà, il rischio di lavorare con "spezzoni" di pensiero (o di pensatori) è ancor più forte nel metodo storico. D'altra parte il ruolo decisivo della filosofia nella storia della cultura non è riducibile al suo percorso storiografico (tant'è che la scienza è decisiva, ma non viene insegnata in forma storica). Infine, sia che si scelga il metodo teoretico sia che si scelga quello storico, si dovrà giustificare la propria scelta, non solo metodologica ma anche di selezione: delle questioni, nel primo caso; degli autori e del loro pensiero (nel secondo caso). A vantaggio del metodo problematico resta la possibilità che tramite esso "gli studenti facciano esperienza di cosa significa filosofare o affrontare un problema in modo filosofico, (...) facendo emergere la teoreticità del filosofare"³³. A questo vantaggio fondamentale se ne aggiungono altri, tra cui la valorizzazione della dimensione argomentativa, riflessiva e interpretativa, il dialogo con altre forme culturali, l'allenamento alla discussione critico-razionale, e i risvolti "benefici" dal punto di vista della educazione civile.

La proposta di Parrini va ricordata anche perché con nettezza esclude fino alla fine una possibilità di 'compromesso' con il metodo storico ("per quanto mi riguarda, non ritengo di proporre un compromesso fra i due metodi citati"): ovviamente non dal punto di vista della mediazione/soluzione didattica, ma dal punto di vista della proposta teoretica.

Certamente, poi, nei programmi Brocca e in tutto ciò che ne è seguito è stata proprio la strada della mediazione a proporre un modello storico-critico o storico-problematico, di cui abbiamo già detto.

Resta, però, il fascino di tutte queste proposte che, insieme ad altre simili³⁴, hanno in ogni caso contribuito a rivedere il classico metodo storico, e a renderlo più dinamico-problematico al suo interno.

Non escludiamo, quindi, che le indicazioni di Semerari, Papi, Bianco, Sini, Parrini siano oggi recuperabili: almeno per qualche 'percorso'

³³ Parrini, 2007, p. 26.

³⁴ Possiamo ricordare: Minazzi F. (2004), *Insegnare a filosofare: una nuova didattica della filosofia per scuole e società democratiche*; Id. (2005), *Insegnare a filosofare*.

didattico; d'altra parte le Indicazioni nazionali del 2010 ci invitano a lavorare anche per problemi e questioni, come sappiamo.

Laboratorio: una sperimentazione 'teoretica'

Scegliendo uno dei modelli teoretici presentati (o mescolandoli in maniera creativa) ideare in piccoli gruppi un percorso o un'unità di apprendimento basata su questo modello, individuando e collegando questioni teoretiche e contenuti storico-filosofici.

3.3 *Didattica per concetti e/o per parole*

Questo è il modello proposto da Alberto Gaiani. Partendo dalla domanda fondamentale *Che cosa insegna di specifico l'insegnamento della filosofia?*, risponde ponendosi sul versante di una filosofia intesa come sapere concettuale, e quindi – di rimando – sul versante di una didattica per concetti. Lasciamo lo spazio alle parole stesse di Gaiani, che efficacemente e sinteticamente presentano il metodo e le sue possibilità.

La didattica per parole pone a tema alcuni concetti che fanno problema in filosofia prendendo le mosse da alcune parole che usiamo nel nostro linguaggio ordinario e che, se indagate, mostrano di essere problematiche e degne di essere assunte come tema di un percorso di ricerca di tipo filosofico. Come può funzionare? Mentre si affronta un argomento del programma di filosofia (...) può capitare di imbattersi in una parola che chiama in causa un ambito di riflessione problematico, che viene colta come densa di implicazioni filosofiche, che tocca un tema vivo nella coscienza del tempo. Invece di tirare via dritto, ci si ferma. L'insegnante guida gli studenti a metterla a fuoco: (...) attraverso un primo sondaggio tra gli studenti, riguardo alla parola scelta il docente raccoglie impressioni, concezioni irriflesse, dati di senso comune. Da qui poi si costruisce un percorso didattico intorno a quella parola, attraverso la lettura di testi (in versione integrale o antologica) di autori che hanno trattato il problema e l'esame di altri contributi rilevanti rispetto a questo ambito problematico. Insomma: si parte da una parola e ci si scava dentro 'filosoficamente', cioè facendo ricordo ad elementi salienti offerti dalla storia del pensiero

filosofico. (...) Si può accettare una relazione più stretta con la scansione storica (...), oppure muoversi in modo più libero attraverso le epoche storiche. Questo, tutto sommato, non sarebbe in contrasto con l'approccio morbido proposto dalle Indicazioni nazionali 2010. (...) Studiando la filosofia incappiamo in parole che sono le stesse che usiamo nel nostro linguaggio ordinario, e però li suonano in modo diverso. La filosofia diventa un'ottima palestra per esercitare il dubbio, la domanda, la critica. (...)

Alla sua conclusione, il percorso intorno ad una parola dovrebbe portare a riflettere su un concetto e sull'ambito problematico a cui esso rimanda e potrebbe concludersi con la stesura di un breve saggio in cui gli studenti siano chiamati a porre a tema uno degli aspetti affrontati o con un'altra prova di verifica che metta sotto esame l'intero processo svolto. (...) In questo modo si potrà assumere consapevolezza di quanto è intercorso (o di quanto non è intercorso) tra il primo approccio – quando l'insegnante, dopo avere messo a fuoco una parola con gli studenti, ha raccolto tutte le loro concezioni irriflesse intorno a quella parola, cioè intorno al concetto che tramite essa viene posto sotto esame – e il punto di arrivo del percorso effettuato, quando le presupposizioni sono state messe a confronto con alcuni momenti significativi della riflessione filosofica intorno a quello stesso concetto che si è assunto come tema di ricerca. Sui modi di applicazione di questo modello si possono dare almeno due differenti prospettive. Si può optare per un'applicazione in senso forte, il che implicherebbe l'eliminazione di tutti gli altri approcci (...), oppure si può seguire una via meno radicale e prevedere che nel corso di un anno scolastico possano trovare spazio un paio di percorsi di questo genere, anche a fianco di moduli di impianto storico o di altro genere. In questa ricerca si seguirà quest'ultima strada e non la prima. (...) La didattica per parole non è un modello esclusivo. Non schiaccia, non elimina, non scarta. Invece include, valorizza, coordina³⁵.

Posto in logica inclusiva e non esclusiva lo troviamo decisamente interessante, pur non condividendone fino in fondo la chiave di lettura fondamentale (la filosofia come sapere concettuale). In ogni caso, si tratta di una delle ultime proposte 'forti' della didattica 'teoretica' italiana.

³⁵ Gaiani, pp. 125-27.

4. Modelli laboratoriali (laboratorio filosofico, comunità educante, confilosofare, dialogo/discussione, Philosophia ludens)

Premettiamo che molti dei modelli indicati nel titolo di questo paragrafo sono in fondo anche (e forse soprattutto) possibili 'pratiche d'aula' o specifiche attenzioni 'attuali' dell'insegnamento della filosofia, e quindi verranno quasi tutti ripresi nelle pagine successive del Manuale: i metodi laboratoriali verranno ripresi quando si parlerà del laboratorio filosofico (V.3); la proposta di Philosophia ludens nel capitolo V.7, il dialogo/discussione, e molte delle proposte "dall'estero" (il debate, il modello argomentativo, e critical thinking, il lavoro con le metafore e le immagini e il problem solving) nella sezione sulle pratiche d'aula (V.6), il CLIL nell'apposita sezione (VI.4), così come i modelli interdisciplinari verranno trattati nella sezione dedicata al rapporto tra la filosofia e gli altri linguaggi (VI.1-2).

Possiamo in ogni caso anticipare che il termine 'laboratorio filosofico' si è imposto in Italia in particolare grazie a Fulvio Cesare Manara e poi anche ad Enzo Ruffaldi³⁶. Per 'laboratorio di filosofia' si intende generalmente, come già detto, quell'"ambiente formativo (spazio, fisico e relazionale), in cui si forma alla filosofia, attraverso una pluralità di pratiche che permettono la ricerca filosofica. Nel laboratorio l'allievo può far pratica del filosofare, acquisendo gradatamente le abilità indispensabili per l'esercizio autonomo del filosofare", a partire da "una pluralità di modelli didattici" (C. Manara). Si tratta di ripensare, quindi, la filosofia come pratica e la didattica filosofica come un insieme di pratiche d'aula: una didattica che fa attenzione più alla formazione di abilità e competenze che all'acquisizione di contenuti nozionistici. In più, molto spesso, tutto questo, anche per ragioni di praticità (ci sia consentito il gioco di parole!) è legato anche alla possibilità in classe di utilizzare dei lavori di gruppo. Quindi nell'espressione 'laboratorio filosofico' si intrecciano due possibilità: la prima è quella di trasformare l'intera classe in un laboratorio; la seconda è quella di assegnare compiti (di ricerca, elaborazione, svolgimento, pratiche) a gruppi di studenti (gruppi laboratoriali).

Mario De Pasquale come anticipato nel capitolo II del Manuale, invece, è all'origine del metodo del con-filosofare: tra studenti, con l'insegnante, con i testi filosofici³⁷.

³⁶ Cfr. Manara (1998-2004) e Ruffaldi (1999, in particolare pp. 145 sgg.).

³⁷ Cfr. AA.VV. (1996), a cura di M. De Pasquale; AA.VV. (1998) a cura di De Pasquale M.;

Il termine 'laboratorio', qualsiasi sia l'accentuazione che gli si dà, in ogni caso, rimanda all'idea, ovviamente, di una officina (con materiali, tecniche, ricerche, esperimenti), ma anche l'idea di un lavoro comune, collaborativo, in cui il maestro e l'allievo operano fianco a fianco, con un fine unitario. D'altro canto, il passaggio dalla filosofia-dottrina al filosofare come attività si collega all'idea che ciò che si fa coinvolge chi lo fa e la sua intera esistenza.

Un'altra cosa importante è ricordare che, dicendo 'laboratorio', diciamo tutto e nulla, perché di fatto, all'interno di 'esso', numerose possibilità e pratiche sono possibili. Il modello-laboratorio, quindi, può includere al suo interno altri modelli: lavoro sui testi e con i testi; esercizi di scrittura, o di dialogo; creazione di testi collettivi o ipertesti; pratiche di ricerca filosofica, ecc.

Rimandiamo per 'consigli pratici' sull'uso dei laboratori di filosofia alla sezione apposita del nostro Manuale (V.3). Evidentemente sarà difficile (e sconsigliabile) usare 'sempre' questo metodo. Sarà invece altamente utile e consigliabile sfruttarlo in alcune occasioni: come strumento di sintesi, verifica, approfondimento, consolidamento, apertura di questioni, ecc.

Nella sezione relativa alle 'pratiche d'aula' (V.6) diremo qualcosa in più anche dell'uso del dialogo e della discussione in classe: un'altra possibilità feconda (e per certi versi indispensabile, per una materia come la filosofia). Abbiamo certamente due rischi, due estremi da evitare: trasformare la classe in un talk show in cui ognuno dice senza regole e senza precisione argomentativa qualsiasi cosa passi per la testa; oppure – per evitare questo – non dare mai spazio agli studenti per discutere (di temi di filosofia, si intende!) tra loro e/o con l'insegnante.

In mezzo troviamo 'sane', controllate, ed equilibrate proposte di dialogo o dibattito filosofico. Lo studio degli autori (e dei loro testi e delle loro pratiche) ci aiuterà a distinguere con la nostra classe la differenza tra discorso, conversazione, discussione e dialogo. E tra le diverse modalità possibili, nell'oralità, di discorso (assertivo, interrogativo, retorico, ironico, problematico, ecc.), conversazione (tra

M. De Pasquale (1994-2007); De Pasquale M., Labellarte G. (1991), Massaro D., Grotti A. (2000); cfr. anche – in quest'ottica – l'idea del 'seminario permanente', della comunità ermeneutica di dialogo, di Minazzi F. (2004). Come riferimenti di base, in relazione alla creazione del gruppo-classe e allo strumento del 'dialogo' al suo interno, cfr. anche Peirone G. (1982); Postic M. (1983); Pati L. (1983), Magoli Togliatti M., Rocchietta Tofani L. (1990); Pontecorvo C., Castiglia D., Zucchermaglio A.M. (1991).

pari, guidata, libera, a tema, ecc.), discussione (assertiva, critica, interrogativa, ricostruttiva, per confutazione, ecc.), e dialogo (socratico, platonico, dialettico, ermeneutico, ecc.).

Come muoversi in una laboratorio orale, con queste pratiche? Mirare a raggruppare le idee simili? Aiutare gli studenti a muoversi in maniera divergente o convergente? Moltiplicando gli esempi o sintetizzando alla ricerca di elementi comuni e universali? Cercando di arrivare a definizioni condivise o sommando le diverse opinioni? Le domande dovranno essere 'date' dall'insegnante o emergere dal gruppo (dai singoli, dai testi, ecc.)? Si partirà con un brainstorming? Con un dilemma? Con un 'caso' o problema da risolvere? Ognuno dovrà dare un feedback su ciò che si è detto e fatto? Un feedback di gruppo? Un briefing finale? Con che modalità? Il laboratorio dovrà produrre un esito? Un testo scritto? Un resoconto orale? Sarà valutato da parte dell'insegnante?

Su tutto questo, un lavoro utilissimo per l'insegnante è quello di Marina Santi (1995), *Ragionare con il discorso*. Mentre sulle 'premesse' filosofiche di tutto questo rimandiamo a E. Berti (1995), *Logo e dialogo*.

È chiaro che non possiamo affrontare in questa sede tutte queste questioni e le molteplici strade che aprono. È importante però che l'insegnante sappia che scegliere un metodo dialogico o condurre una discussione filosofica in classe – nella misura in cui questo vuol essere fatto seriamente e filosoficamente – significa conoscere (e imparare a padroneggiare) diverse tecniche di dialogo e discussione; e non improvvisare.

Abbiamo, infine, indicato nel titolo di questo capitolo, anche la sperimentazione *Philosophia ludens*, che stiamo portando avanti da diversi anni, proprio a partire da un progetto di ricerca dell'Università degli studi di Bari. Si tratta di un ripensamento 'agonico' del laboratorio filosofico fatto in piccoli gruppi. Rimandiamo alla sezione apposita del nostro Manuale (V.7).

5. Modelli anglo/americani, analitici e/o argomentativi (P4C, Critical Thinking, Debate, Problem solving, CLIL)

La distinzione tra metodi e pratiche qui è difficile. Per certi versi il *Debate*, il *Problem solving*, ma anche gli altri modelli indicati sono pratiche d'aula. Ma nella 'mens' con cui sono costruiti diventano talmente deter-

minanti da trasformarsi spesso in metodi, in quanto si propongono come delle vere e proprie metodologie da seguire in percorsi di apprendimento più o meno lunghi.

Scegliamo di trattare *Debate e Problem solving* nella sezione sulle pratiche d'aula; *CLIL* nella sezione apposita. Mentre ci soffermiamo qui un po' di più sulla 'mens' che c'è dietro il modello analitico: la proposta di una filosofia come argomentazione, il *Critical Thinking* e la P4C. E partiamo proprio dalla fine.

5.1 *Philosophy for Children (P4C)*

L'impressione, infatti, è che il modello critico-argomentativo, nelle sue diverse sfumature e possibilità, si sia in realtà sviluppato proprio dalla pratica della *Philosophy for Children*. Impossibile darne conto in un Manuale dedicato agli insegnanti di secondaria superiore. D'altra parte, la P4C si è sempre più affrancata negli anni dal legame con le fasce d'età dei bambini e dei ragazzi, per proporsi come un metodo per tutti (*Philosophy for Community*)³⁸, e dunque di fatto anche per le secondarie superiori.

La sua 'matrice' è dichiaratamente deweyana. In questa cornice fondamentale 'pragmatista', la dimensione della P4C promossa da Matthew Lipman è quella 'logica'. Sappiamo, infatti, che egli insegnava appunto Logica nel Montclair State College.

Perché la filosofia? E come la filosofia? La risposta è intuitiva: per 'chiarire' il mondo dell'esperienza e sviluppare il più possibile le capacità logico-cognitive dei ragazzi³⁹. Non è un caso se la prima esperienza di

³⁸ Prova ne è che nel 2018 il consueto appuntamento di novembre del MIUR dedicato alla 'Giornata della filosofia' è stato proprio su questi temi. La *Philosophy for Children*, al di là di Lipman, è diventata anche una pratica filosofica di comunità, adoperata anche per la formazione con gli adulti; da qui la declinazione dell'acronimo in *Philosophy for community*: sia nell'ambito della formazione nelle aziende (*Philosophy for company*) sia nell'ambito di formazione alla cittadinanza (*Philosophy for citizen*: progetti sociali, Università della terza età, progetti nelle carceri e per tossicodipendenti, ecc.). La metodologia applicata alla *P4Community* è analoga a quella pensata per i bambini: a) lettura dei brani e analisi; b) problematizzazione attraverso domande e confronto; c) discussione dei temi individuati con l'applicazione del dialogo democratico; d) riflessione metacognitiva sul lavoro svolto, coinvolgente anche la sfera emotiva. Cfr.: <http://www.filosofare.org/crif-p4c/p4community/> e anche il blog di Antonio Cosentino, pioniere italiano di questa metodologia: <https://filosofodistrada.wordpress.com/>

³⁹ «Lipman usa il termine «filosofia» riferendosi ad almeno cinque cose distinte: a) una disciplina scolastica; b) un modo di vita, una praxis; c) un modello di ricerca; d) un pensare di ordine

P4C è fatta da Lipman con ragazzi di 11 anni⁴⁰, perché egli sa bene con Piaget che, prima di quell'età, non è sviluppato un certo tipo di abilità. Poi, Lipman è andato 'a ritroso', verso le fasce d'età più piccole: perché la P4C può preparare il terreno a questo sviluppo⁴¹. Ma la finalità non è cambiata: una sorta di avvicinamento e avviamento al pensiero logico⁴². E, d'altra parte, anche la dimensione 'logica' non resta fine a se stessa, non 'deve' rimanere fine a se stessa nella P4C. Infatti, come già Dewey aveva mostrato, il 'fine' ultimo è favorire quell'atteggiamento dialogico-partecipativo che è alla base della dimensione democratica. La comunità di ricerca filosofica è preludio e modello della comunità sociale e politica che siamo chiamati a co-costruire⁴³. E lo scenario americano di quegli anni risuona potentemente anche in questo⁴⁴. Come sappiamo, questo

superiore (critico, creativo ed empatico); e) una forma di sapere istituzionalizzata in venticinque secoli di storia»: Kohan W. O. (2013).

⁴⁰ Il racconto di riferimento è *Harry Stottlemeier's Discovery*, che in italiano è stato tradotto con il titolo *Il Prisma dei perché*: Lipman M. (1974, trad. it. 1992). Così ne parla lo stesso Lipman nell'Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002 e tradotta in italiano da L. Prola con il titolo: *Matthew Lipman. Una biografia intellettuale*, in "CRIF Bollettino on-line": «Il contenuto concettuale della (...) storia, che più tardi si chiamerà *Harry Stottlemeier's Discovery*, parte dalla mia esperienza di professore di logica nei corsi serali del City College a New York e nell'ambito delle tesi di laurea dell'università della Columbia, (...) Diedi più o meno per associato che la scoperta della "conversione" [aristotelica] potesse essere un obiettivo accessibile ad un bambino e, dopo aver cercato molti nomi che giocavano con la parola Aristotele, scelsi Harry Stottlemeier. Ho dato anche per scontato che, come autore, avevo accesso alla mente di Harry e probabilmente anche a quella di due o tre membri della classe, ma non di più. Così arrivai ad essere un autore con "la visione dell'occhio di Dio" e le due prime frasi del libro lo mostrano chiaramente (...). Si trattava fondamentalmente del paradigma di Peirce e Dewey sull'indagine, come è spiegato nell'esercizio n. 1 del Manuale" (ivi, pp. 9-10).

⁴¹ Il curriculum si è infatti arricchito e composto di diversi testi, riadattati e tradotti anche in italiano (rimandiamo alla bibliografia finale).

⁴² In realtà ovviamente il discorso è molto più ampio rispetto a quello a cui lo stiamo 'riducendo' per ragioni di sinteticità. L'obiettivo è più l'attenzione ad un pensiero complesso che un pensiero meramente e astrattamente logico. Come è noto, il pensiero per Lipman ha una componente critica, una creativa e una emozionale-valoriale. Cfr. Lipman (2005), *Educare al pensiero*. Su questo rimandiamo a Santi M. (1995); e Id. (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare* (2006).

⁴³ Cfr. Lipman M., in Striano M. (2000), *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*. Su un altro versante, ma altrettanto interessante il lavoro raccolto e curato da Volpone A. (AA.VV., 2008), *FilosoFare, politica e società*.

⁴⁴ Cfr. Kohan W.O. (2013): "(...) è chiaro che, in ultima istanza, il criterio per giudicare una ricerca filosofica è, secondo Lipman, capire in che misura contribuisce ad una società migliore. (...) Sulla base di alcuni lavori di Foucault ho problematizzato la relazione stabilita da Lipman tra le idee della disciplina e l'istituzione scolastica, e a partire dalla critica di G. Deleuze all'immagine dogmatica della filosofia ho suggerito di trasformare la filosofia che sta alla base della filosofia per bambini. Questa nuova creazione potrebbe seguire molti altri percorsi e, in quanto impresa filosofica, si tratta in verità di un compito infinito. Si tratterebbe di qualcosa che cia-

tipo di precomprensione e il rigore delle sperimentazioni ha creato nel tempo un modello-tipo di lezione P4C, che, per quanto oggi ovviamente variamente modificato, ampliato, ricreato, ha nella sua 'originarietà' un senso ben preciso: quello di essere appunto un modello, anzi un 'curriculum' legato a quel tipo di idea di filosofia. E dunque: (1) costruzione del setting (con le sedie in cerchio), (2) stimolo-guida (generalmente una lettura condivisa di uno dei racconti tratti dai testi stessi di Lipman; ma eventualmente anche altro materiale: immagini, filmati, ecc.); (3) redazione dell'Agenda (cioè elaborazione e raccolta delle domande che emergono dal testo-stimolo); (4) analisi dell'Agenda stessa (momento di lavoro critico sulle stesse domande: ricerca di elementi comuni tra loro, estrapolazione di parole chiave...); (5) redazione del piano di discussione (scelta dell'argomento o degli argomenti su cui poi si svolgerà il dialogo, a partire dalle domande stesse); (6) dialogo (e quindi ricerca e condivisione di possibili risposte comuni); (7) autovalutazione (momento di feedback rispetto all'attività svolta: livello di interesse, ascolto, partecipazione, significatività degli argomenti, ecc.). Dall'esperienza al concetto (insieme cercato e discusso), per un ritorno all'esperienza. Dalle parole/questioni, alla loro delucidazione critica. Lo scenario della filosofia

scun maestro o maestra fa da solo nell'abitare lo spazio di filosofia e infanzia. (...) Credo che il pensare non sia una abilità quanto un evento; non sia uno strumento quanto una esperienza, non sia una competenza quanto una potenza. Come abilità, strumento o competenza, il pensare si meccanizza, si ripete, si rende tecnico, ripetizione specchiata di se stesso. Quando si concepisce il pensare come un'abilità o come un insieme di abilità cognitive, come un gruppo di strumenti di pensiero, come una competenza per essere meglio equipaggiati nelle società contemporanee, come si sostiene nella filosofia per bambini, lungi dal potenziare l'apprendimento del pensare, si potrebbe proprio rendere impossibile l'apprendimento del pensiero, nella misura in cui si prefigurano cammini che dovrebbero essere il compito proprio del pensiero, che non potrebbero essere già pensati e masticati quando quello di cui si tratta, è, giustamente, di pensare. (...) Quando si moralizza il pensare, quando si concepisce il pensare in termini di buono o cattivo pensare, quando la logica o la democrazia sono il fondamento o il senso dei valori assegnati al pensiero, quando il senso del pensare viene già 'pensato', già non è più tanto facile pensare, perché il pensare comincia giustamente quando si problematizza il senso del pensare, quando quello di cui si tratta è porre in questione i sensi e significati usualmente conferiti alla domanda 'perché fare filosofia?' o 'perché pensare insieme?', che sarebbero quasi la stessa domanda. La logica, la democrazia, sono per il pensare problemi, non fondamenti. Quando questioni come la logica e la democrazia si postulano come presupposti o significati, come quelli che orientano l'inizio e la fine del pensiero, invece di facilitare il pensare, possono renderlo impossibile nella sua forma più positiva e interessante". Ancora più chiaro, nella critica all'impostazione pregiudizialmente tendente ad un 'certo' tipo di democrazia politica, è Kohan W. O. (2002; 2005), dove appunto Kohan critica l'idea che si debba proporre una forma di relazione specifica tra educazione, politica e filosofia, quasi la filosofia sia a servizio della formazione politica di bambini e ragazzi, perché in realtà che cosa c'è dietro? Il fatto che "abbiamo la nostra polis ideale in testa e li vogliamo portare i ragazzi" (cit. p. 45)

analitica (nella sua accentuazione pragmatista) è evidente. E il guadagno nella costituzione di un soggetto razionale, democraticamente centrato, capace di argomentazione logica, non ha bisogno nemmeno di essere ulteriormente sottolineato e motivato. → 359, 306 (Philosophy)

Ora, questo 'modello' è chiaramente utilizzabile nelle secondarie superiori e anche già variamente utilizzato. Il testo di riferimento del 'curricolo' lipmaniano ufficiale è *Mark*⁴⁵, che parte dalla narrazione della storia di alcuni giovani e si confronta con i loro problemi e le loro difficoltà (amore, litigi, amicizia, furto, punizione, libertà, democrazia, ecc.), ma gli insegnanti 'specializzati' in P4C adattano liberamente il metodo ad altre possibilità.

5.2 Critical Thinking

Nel nostro capitolo III.7, parlando degli *Orientamenti del MIUR sull'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, abbiamo già detto qualcosa a proposito di questo modello e stile di pensiero che si sta diffondendo velocemente, come 'ideale', in Europa e in Italia.

Come anticipavamo, il testo-chiave di Lipman, *Educare al pensiero*⁴⁶, è fondamentale per capire il modello di questo pensare (e quindi poi questo educare): un pensiero critico, una ragione critica, con una sua logica e coerenza interna. È Lipman stesso⁴⁷, in qualche maniera, a richiamare come fondamentali per il 'Critical thinking' due logici come Susan Stebbing e Max Black⁴⁸, oltre ovviamente J. Dewey. Che cos'è, allora, il *Critical Thinking*? Seguendo Robert Ennis, lo si può definire un "pensiero ragionevole e razionale che ci aiuta a decidere in cosa credere e cosa fare", grazie al suo "potere logico"⁴⁹. Lipman non riconosce la radice continentale (e segnatamente ermeneutica) della retorica e dell'argomentazione, ma di fatto poi dà spazio soprattutto alle teorie logiche e alle pratiche ad esse sottese (come argomentare, evitare errori, strutturare logicamente un discorso, ecc.), perché in qualche maniera riescono più delle altre ad aiutarci a pensare criticamente... o argomen-

⁴⁵ Lipman M. (2016); Lipman M.-Sharp A.M. (2004).

⁴⁶ Lipman M. (2005).

⁴⁷ Ivi, p. 47.

⁴⁸ Stebbing S. (1939); Black M. (1952).

⁴⁹ Ennis R. (1962).

Oggi numerosi manuali si muovono 'anche' con questa logica, che prevede sostanzialmente alcuni passaggi (variamente modificabili). Li sintetizziamo/proponiamo mediandoli dalle diverse fonti indicate:

1. Raccogliere le idee su un argomento (valutando le fonti)
2. Scomporre e analizzare le opinioni dei partecipanti alla discussione
3. Identificare motivazioni, presupposti, conclusioni
4. Verificare la presenza di eventuali contraddizioni nelle argomentazioni portate a sostegno delle proprie tesi
5. Giudicare la validità/accettabilità di un argomento
6. Definire termini e questioni in modo appropriato al contesto
7. Sviluppare, difendere, giustificare le proprie tesi (ma anche analisi delle giustificazioni delle tesi opposte o diverse)
8. Saper porre domande appropriate per chiarire questioni controverse
9. Valutare le diverse opinioni in base ad alcuni criteri: plausibilità, coerenza interna, ecc.⁵⁸
10. Tirare conclusioni giustificate, ma sempre pronte a revisione.

Lungi da noi sminuire la portata di questo lavoro, né tantomeno sminuire l'efficacia che la filosofia può avere in questo contesto e in questa direzione. Come già detto nella sezione del nostro Manuale dedicata agli Orientamenti MIUR (III.7), però, è necessario

- a) ricordare che il pensiero critico della filosofia non si riduce a questo tipo di *Critical Thinking* e quindi questo metodo non può né essere l'unico né essere ritenuto il migliore, il più efficace;
- b) tenere a mente che queste 'operazioni' avulse dal contesto non sono specifiche solo della filosofia. Ogni disciplina è chiamata, a suo modo, a sviluppare la competenza trasversale di un esercizio corretto di argomentazione.
- c) Tra l'altro persino nella stessa area anglo-americana recenti studi stanno portando a sminuire il valore di questo tipo di metodologia di insegnamento, considerata come assoluto. Ricordiamo almeno *Why schools should not teach general critical-thinking*

storia all'argomentazione, in AA.VV. (2013), a cura di Savoia A. e Giunta C., pp. 15-24. Cfr. anche il testo di Boniolo G., Vidali P. (2002), *Strumenti per ragionare* e il sito, a cura di Vidali P., www.argomentare.it.

⁵⁸ Su questo cfr. anche Piro F. (2015), *Manuale di educazione al pensiero critico. Comprendere e argomentare*.

*skills*⁵⁹, di Carl Herdrick, tradotto in italiano da Simone Caroli⁶⁰, il quale sottolinea giustamente che solo delle conoscenze e competenze specifiche possono aiutare nelle situazioni concrete di utilizzo delle abilità.

Certamente, il pensiero critico è una parte essenziale per il bagaglio mentale di uno studente. Ma ad ogni modo, non può essere separato dal contesto. Insegnare agli studenti generiche 'competenze di pensiero' separate dal resto del loro curriculum è inefficiente e anche inutile. Per usare le parole di Daniel Willingham, pedagogista americano: *Se ricordi abbastanza spesso ad uno studente di 'guardare un problema da prospettive diverse', prima o poi imparerà a farlo, ma se non conoscerà abbastanza di quel problema, non potrà affatto pensare a 'prospettive diverse'. (...) Il pensiero critico (come il pensiero scientifico ed altri pensieri settoriali) non è una competenza. Non esiste una serie di competenze di pensiero critico che possono essere acquisite e dispiegate a prescindere dal contesto. Ad esempio, i brain training game sono giochi intellettuali che pretendono di rendere i ragazzi più intelligenti, più attenti, e più capaci di apprendere in fretta. Le ultime ricerche, tuttavia, hanno dimostrato che questi brain training game servono solo ad un'unica cosa: diventare campioni di brain training game. La loro capacità di formare capacità di problem solving è stata smentita da un recente studio basato su più di 130 pubblicazioni scientifiche, le cui conclusioni sono che: Non ci sono prove di un miglioramento cognitivo su larga scala, di successo accademico, di performance professionali più alte, e di competenze sociali derivanti dalla pratica decontestualizzata di competenze cognitive prive di un contenuto tecnico specifico. Invece che insegnare generiche competenze di pensiero critico, dovremmo concentrarci su specifiche competenze di pensiero.*

Laboratorio: come utilizzare questo modello in classe?

In piccoli gruppi, ideare un percorso o un'unità di apprendimento basata su questo modello, individuandone possibilità e limiti.

⁵⁹ <https://aeon.co/ideas/why-schools-should-not-teach-general-critical-thinking-skills>

⁶⁰ Il 21 dicembre 2016 in: Scuola e dintorni <http://www.propostalavoro.com/rubriche/scuola-e-dintorni/scuola-meglio-non-insegnare-generiche-capacita-di-pensiero-critico>

5.3 Filosofia analitica a scuola

Ci sembra doveroso un ultimo riferimento ad un modello anglosassone un po' diverso da quelli indicati, che è quello proposto da Diego Marconi (*Come si insegna filosofia analitica*) nel testo a cura di L. Illetterati (2007). L'Autore innanzitutto sottolinea come non esista una definizione condivisa di che cosa sia la filosofia analitica e quindi come sia necessario lavorare su alcune "somialtanze di famiglia" (scrittura di tipo argomentativo; difesa di una tesi attraverso sequenze logiche; ricerca collettiva e comunitaria; esplicitazione del contesto di pertinenza; tener conto delle obiezioni alla tesi proposta; attenzione ai dettagli, alla precisione argomentativa, ecc.). Poi Marconi fa notare come, se si vogliono utilizzare gli 'strumenti' della filosofia analitica, prima è necessario lavorare sui contenuti: la filosofia analitica va 'studiata', vanno "resi familiari certi contenuti filosofici", certe parole, temi, tesi, testi. Solo l'insegnamento della filosofia analitica, la lettura di "buoni testi analitici", unita all'"uso di esercizi analitici" dà la possibilità di "far acquisire certe capacità" (ivi, p. 51), che potranno essere sviluppate e valutate a partire dall'analisi dei testi stessi, o dagli esercizi o (perché no?) dalla scrittura di un paper, un articolo con lo stile analitico. Doveroso, però, sottolineare come le proposte di Marconi siano più per studenti universitari che per studenti liceali.

6. Modelli francesi (approccio aporetico, metaforico, per immagini)

6.1 Modello aporetico

In Francia un primo 'modello' teorico di riferimento a partire dagli anni '70 è stato quello di J. Derrida⁶¹, il quale non solo, come sappiamo, ha diffuso la pratica della 'decostruzione', ma si è anche impegnato in prima persona in scelte e battaglie politico-didattiche (per esempio con il gruppo di ricerca didattica GREPh: Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique). In Italia, la sua pratica, indicata come "insegnamento aporetico" (o "pensare per aporie")⁶², è stata riproposta su diversi versanti.

⁶¹ Cfr. Derrida J. (1999; 2003).

⁶² Cfr. Id. 1999, p. 302.

Riprendiamo i "sette comandamenti", le sette antinomie derridiane nella versione fornita da Enzo Ruffaldi⁶³:

1.
 - Bisogna protestare contro la sottomissione della filosofia a finalità esterne (l'utile, il produttivo, ecc.)
 - Non bisogna rinunciare alla filosofia come istanza finale di giudizio, al principio di finalità che regge la sua missione valutatrice e gerarchizzante.
2.
 - Si deve protestare contro la chiusura della filosofia all'interno di una definizione disciplinare specifica.
 - Si deve rivendicare la sua unità e la sua specificità.
2.
 - Si deve pretendere che la filosofia non sia mai dissociata dall'insegnamento.
 - Si è autorizzati a ritenere che qualcosa di essenziale nella filosofia non sia riducibile agli atti e alle pratiche di insegnamento.
4.
 - Esigiamo che ci siano istituzioni che sostengano questa disciplina 'impossibile e necessaria'.
 - Postuliamo che la filosofia eccede tutte le istituzioni.
5.
 - Richiediamo, in nome della filosofia, la presenza di un maestro.
 - Riconosciamo che l'alterità del maestro lede la struttura democratica della comunità filosofica.
6.
 - La filosofia come disciplina richiede un ritmo temporale diluito e cadenzato.
 - La sua unità e la sua architettura testimoniano di una contrazione istantanea.
7.
 - Allievi e insegnanti devono poter disporre le condizioni per la sua trasmissione disciplinare (eterodidattica).
 - La filosofia non può rinunciare al suo itinerario autodidattico e autonomo.

⁶³ Ruffaldi E. (1999), pp. 23-24.

A seconda del peso dato all'una o all'altra polarità ("terribile legge della duplicità"), avremo diversi modelli di insegnamento della filosofia.

Ilaria Malaguti (2007) approfondisce questo discorso (*Aporie dell'insegnamento filosofico e ininsegnabilità della filosofia: il contributo del pensiero francese*⁶⁴), anche attraverso J. L. Nancy, per approdare ad una proposta che segue, però, un altro pensatore francese, E. Levinas, in cui il modello aporetico si trasforma in modello di 'ospitalità'. Il punto di partenza levinassiano – nell'ottica dell'insegnamento – è la critica alla maieutica socratica (e in generale alla postura greca) e il suo rovesciamento in un 'ammaestramento' (*enseignement*) al cui centro c'è l'Inafferrabile dell'Alterità (e il suo desiderio). L'Alterità/Infinito istruisce in modo non maieutico "perché è ricevuta da un essere che non la può trarre da sé"⁶⁵. Questo può diventare quindi nuovo modello di insegnamento della filosofia, un insegnamento che parta dal poter-ricevere e quindi dalla struttura dell'accoglienza. Qui ritorna, nella proposta di Malaguti, anche Derrida e il suo tema dell'ospitalità (basterebbe ricordare le pagine di *Addio ad Emanuel Levinas*⁶⁶). Commenta Malaguti: "questo consente una lettura retrospettiva dei comandamenti della disciplina filosofica. In effetti, nell'esposizione delle antinomie, l'aporeticità dell'insegnamento della filosofia viene articolata intorno alla figura del *maître* (...), che significa maestro ma anche signore, padrone. (...) A partire da questa ambiguità del termine, Derrida pensa allora l'insegnabilità della filosofia nella figura dell'accoglienza e dell'ospitalità e pone l'insegnamento della filosofia in un orizzonte che non cede alla prossimità, (...) un orizzonte libero, nel quale e per il quale si apre un unico spazio possibile, quello della testimonianza"⁶⁷.

Laboratorio: l'aporia in classe?

Partendo da quanto presentato, interrogarsi prima singolarmente e poi per piccoli gruppi sulla fattibilità di un percorso aporetico nella scuola

⁶⁴ L'autrice mostra il contesto di questa 'opposizione' degli intellettuali francesi ad una proposta di riforma dell'insegnamento della filosofia (che sarebbe stata resa facoltativa) legata soprattutto a ragioni economiche e di mercato (cfr. AA.VV., *Qui a peur de la philosophie?*, Flammarion, Paris, 1977), da cui il lavoro del GREPh e la convocazione di 'Stati generali della filosofia'. Poi affianca alle analisi di Derrida quelle di J.L. Nancy, in particolare *L'oblio della filosofia*, tr. it. Lanfranchi, Milano, 1999; *Fin de la métaphysique' ou fin de l'enseignement?*, in "Les études philosophiques", 1979, 34.

⁶⁵ Malaguti I. (2007), p. 76.

⁶⁶ Jaca book, Milano, 1998

⁶⁷ Malaguti I. (2007), pp. 77-78.

italiana. Provare ad ideare una lezione partendo dalle aporie derridiane, oppure applicandole ad una questione o ad un autore della storia della filosofia.

6.2 Metafore e immagini

Un'altra tradizione che si è sviluppata in Francia è quella che, partendo dall'analisi dei testi (e dallo scenario ermeneutico e decostruttivo) si è mossa sul versante della ricerca delle metafore, del loro valore intertestuale e in generale del loro valore per il pensiero.

Pensiamo alle analisi che autori come P. Ricoeur e J. Derrida (solo per citare i più noti) hanno portato avanti sul tema della metafora e sull'importanza dell'immagine e dell'immaginazione nel pensare. Ma pensiamo ancora di più alle ricerche (a cavallo tra 'teoria' e 'pratica') di Frédéric Cossutta, *Elements pour la lecture des textes philosophiques*, 1989 (tr. it. 1998a), in cui fondamentale è il quarto capitolo (*La funzione delle metafore nei testi filosofici*). Da qui anche lavori decisamente spostati sulla didattica della filosofia, tra i quali merita di essere ricordato il testo a cura di Michel Tozzi (*Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, 1992, tr. it. 2000)⁶⁸.

Ovviamente altri nomi si potrebbero fare, ma per il 'nostro' discorso forse è più importante sottolineare come, negli anni Novanta, questi e altri lavori simili, siano stati importanti anche in Italia, grazie al felice connubio tra la Società filosofica italiana e l'AIPPH francese, connubio già proficuamente avviato alla fine degli anni '70⁶⁹ e sintetizzato efficacemente nel 1996 in quello che è stato chiamato *Dossier Francia* ("Bollettino della Società Filosofica Italiana", 158, 1996, a cura della Commissione Didattica della S.F.I.). E quindi, in Italia, numerosi studiosi di didattica teorico-empirica si sono occupati dell'importanza delle immagini e delle metafore; tra questi non possiamo non ricordare Mario Trombino, che tra l'altro ha tradotto e fatto conoscere molti dei su citati lavori 'francesi'⁷⁰.

Da qui una serie di proposte per lavorare sui testi filosofici, in classe, a partire dallo studio delle metafore e delle immagini presenti in essi.

⁶⁸ Ma cfr. già Tozzi M. (1995).

⁶⁹ Ricordiamo in particolare il convegno 1979 – fatto dalla SFI in collaborazione con l'AIPPH francese: *Il ruolo della filosofia nell'insegnamento* (Pubblicato nel Bollettino SFI del 1980).

⁷⁰ Molti di essi sono tutt'ora leggibili nel sito curato da Trombino: www.ilgiardinodeipensieri.eu. Ricordiamo in particolare, Trombino M. (1996b): *Il ruolo della memoria e del pensiero per immagini*; Id. (1996e): *Le immagini e la filosofia*.

Ma anche esercizi per coltivare il passaggio dal livello testuale a quello immaginativo e viceversa⁷¹.

Un altro autore impegnato nella didattica della filosofia che ha coltivato le ricerche sull'importanza delle immagini è Ubaldo Nicola, che oltre ad aver curato un *Atlante illustrato di filosofia* (prima ed. 1999), ha lavorato in questa direzione nel Manuale per i Licei *Il pensiero plurale* (di Enzo Ruffaldi, Piero Carelli, Ubaldo Nicola; 2008 e successive edizioni) puntualizzando l'importanza didattica di quello che in ambito logico è stato chiamato «l'effetto dei contenuti realistici», ovvero il fatto che utilizzare esempi concreti aiuta a ridurre errori dovuti all'astrattezza dei contenuti⁷².

Nel manuale citato ci sono esercizi del tipo: *Disegna un'idea*.

Insomma, sia che ci muoviamo a partire dalla tradizione ermeneutica (da Nietzsche e l'origine 'metaforica'/immaginativa del pensiero, fino a Ricoeur e la sua 'metafora viva' e Derrida), sia che ci muoviamo a partire dal lato della tradizione analitica, l'uso dell'immagine e della concretizzazione del concetto resta fondamentale: per la filosofia e quindi anche per la didattica. Non possiamo oggi evitare di fare i conti anche con questo. Rimandiamo, per delle proposte più concrete, alla capitolo V (4.3.9 e 6.5).

7. Modelli assunti dalla Didattica generale

Ci sembra importante, conclusivamente, sottolineare come, di volta in volta, nella storia dell'insegnamento della filosofia, inevitabilmente alcuni modelli sorti nell'ambito delle proposte generaliste siano poi stati assunti, adattati, sperimentati anche nella didattica disciplinare. Ci limitiamo, senza pretesa di esaustività, a ricordare quelli su cui si è lavorato (o si sta lavorando) di più.

⁷¹ Id. (1998a), *Gli esercizi di filosofia: una proposta di classificazione*.

⁷² Nicola U. (2003): *Sembra ma non è. 60 esperienze filosofiche per imparare a dubitare*. Scrive a proposito Girotto V. (1994): «alle ricerche sull'effetto dei contenuti realistici va il merito di aver dimostrato in modo inconfutabile che il ragionamento delle persone non esperte di logica dipende in grande misura dalle loro conoscenze del mondo reale. E questo è un grande problema che l'ipotesi della logica mentale non riesce a risolvere in modo convincente. Perché i soggetti adulti, ai quali la tradizione logicista attribuiva delle capacità di pensiero formale, di fronte ad uno stesso compito danno risposte diverse in funzione del contenuto delle premesse? Per definizione, le regole formali non tengono conto dei contenuti. Come spiegare, allora, questi effetti?».

7.1 Didattica breve e didattica individualizzata

Innanzitutto richiamiamo la cosiddetta didattica breve, su cui si è lavorato in particolare negli anni '90, pur essendo le sue radici già negli anni '70. Una sperimentazione che si 'aggiunge' agli altri metodi, spingendo in direzione di una riduzione dei tempi di insegnamento e apprendimento. In questo caso il 'via' alla ricerca è stato dato da un docente di Elettrotecnica (Università di Bologna), Filippo Ciampolini⁷³. I due elementi fondamentali della proposta sono quelli che vengono chiamati "distillazione" e "ricerca metodologica-disciplinare". Si tratta di 'distillare', ricavare dalla propria disciplina i concetti e gli elementi fondamentali, organizzandoli secondo uno schema gerarchico, in modo da avere in chiaro le connessioni e le logiche fondamentali di quella stessa disciplina. La distillazione sarà innanzitutto verticale (cioè degli argomenti, elementi, temi da sviluppare durante l'anno) e verrà consegnata dal docente, sotto forma di mappa concettuale, agli studenti, all'inizio dell'anno. Questo consentirà agli alunni di avere appunto la mappa del territorio che si andrà poi ad esplorare e quindi già dall'inizio un'idea globale del percorso. Ovviamente gli studenti così diventeranno maggiormente partecipi e interattivi. La distillazione orizzontale sarà poi, invece, l'articolazione analitica dei singoli argomenti⁷⁴, affidata per lo più agli alunni, sia nella ricerca, sia nella costruzione, sia nell'autovalutazione. Mentre nella prima fase il docente è il ricercatore e colui il quale tiene la lezione, nella seconda fase diventa il tutor, che suggerisce le attività e gli sviluppi da svolgere. Il tempo risparmiato dalla distillazione verticale degli argomenti viene quindi liberato per gli approfondimenti, il recupero, le esercitazioni e il lavoro individualizzato.

Questo ci porta a ricordare un modello, quello della didattica individualizzata (su cui torneremo in parte quando parleremo dell'interdisciplinarietà; VI.2.7). In realtà, più che di un modello, si tratta di una possibilità e di un'attenzione da avere:

- al recupero di chi rischia di rimanere indietro (qualsiasi sia il modello che abbiamo scelto per le nostre lezioni) - recupero che possiamo fare in maniera specifica, in itinere, nel tempo scolastico ed extrascolastico, affiancato al potenziamento;

⁷³ Cfr. per esempio Ciampolini F. (2003): *La didattica breve*.

⁷⁴ Per una applicazione in filosofia, cfr. Girotti A. (1997e); AA.VV. (1997), a cura di Guerzoni T. e Ferrari F.; Rimedio A. (1997).

- all'utilizzo, di metodologie diversificate che possano portare anche a percorsi diversi per singoli o gruppi.

Alla base, in questo caso, c'è la teoria delle intelligenze multiple di Gardner⁷⁵, cioè la teoria in base alla quale dobbiamo riconoscere di avere tutti diverse forme di intelligenza/abilità; e ognuno ne ha alcune più sviluppate di altre. Individuarle consente di utilizzare diversi canali comunicativi, e proporli agli studenti per l'approfondimento. Anche su questo torneremo parlando della didattica interdisciplinare.

*logica induttiva, empirica, sperimentale, che si basa su dati e fatti
 percorsi, interdisciplinari, interdisciplinari*

7.2 Reciprocal thinking e apprendistato cognitivo

Il 'reciprocal thinking' rientra nella 'peer education' e più in generale nel cooperative learning, di cui parleremo nella sezione del Manuale dedicata ai laboratori (V.3). Ma il 'reciprocal thinking' rientra anche nell'insegnamento cross-age: i più grandi per i più piccoli; forme varie di tutoraggio, ecc. Anche dell'*apprendistato cognitivo* parleremo nella sezione relativa ai laboratori, ma è bene dire da subito che si tratta di un termine-cappello dentro cui possono rientrare molte attività e metodologie didattiche, non solo quelle laboratoriali. L'idea di fondo è l'*imparare facendo* e quindi anche (eventualmente e gradualmente) invitare un alunno a fare l'insegnante⁷⁶.

Approcci di questo tipo evidenziano i vari ruoli che possono assumere gli studenti, nel variare dell'impostazione didattica (ascoltatore, esploratore, apprendista cognitivo, insegnante, produttore, ecc.).

7.3 Approccio induttivo, metacognitivo, autobiografico, studio di casi

Prendiamo queste indicazioni dal testo di M. Castoldi (2011), *Progettare per competenze, cap. 4: Repertorio di metodologie didattiche*. L'Autore in realtà indica dieci metodologie didattiche, che noi abbiamo

⁷⁵ Cfr. Gardner H. (1983, trad. it. 1987), *Formae mentis*.

⁷⁶ Cfr. Collins A., Seely Brown J., Newman S.E., *L'apprendistato cognitivo*, in AA.VV. (1995), a cura di Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C., pp. 181-231; Gagliardi R., *L'apprendistato cognitivo*, in AA.VV. (2005), a cura di Carletti A., Varani A.

diversamente 'spalmato' nel nostro Manuale⁷⁷, per quello che riguarda le quattro metodologie che stiamo indicando in questo paragrafo, l'approccio induttivo è quello che parte da dati empirici e stimola negli studenti l'elaborazione di concetti organizzatori⁷⁸. L'approccio metacognitivo è organizzato tramite schede, date in anticipo agli studenti, che contengono istruzioni per l'apprendimento, incoraggiamento ad autovalutarsi, ecc.⁷⁹ Al contrario, gli studi di casi⁸⁰ hanno una connotazione idiografica, partono appunto da casi singoli e sviluppano attenzione al particolare. L'approccio autobiografico evidentemente incoraggia invece l'aspetto narrativo, partendo da situazioni in prima persona⁸¹.

7.4 Didattica capovolta (Flipped Classroom)

Questo è un tipo di didattica che si sta sviluppando molto negli ultimi anni, e che gli Orientamenti del Miur ripropongono anche per la filosofia. Leggiamo:

va ricordato che la *flipped classroom* si basa su una didattica per compiti: vale a dire che il docente assegna un lavoro, gli studenti svolgono la ricerca in ambienti scolastici o extrascolastici o a casa, e successivamente si discute in classe, partecipando in gruppi e organizzando presentazioni per i compagni.

Christina Hendricks, professoressa di Filosofia della University of British Columbia, nell'articolo *The flipped classroom in philosophy need to*

⁷⁷ Castoldi M. (2011), pp. 59 sgg.: Approccio induttivo; Apprendimento cooperativo; Gioco di ruolo; Apprendistato cognitivo; Approccio metacognitivo; Soluzione di problemi reali; Studi di caso; Approcci dialogici; Approccio autobiografico; Brainstorming. Calvani A., invece, in *Elementi di didattica*, Carocci, Roma, 2000 indicava: Lezione, modellamento apprendistato, approccio tutoriale, discussione e seminario, studio del caso, apprendimento cooperativi di gruppo, problem solving e scoperta guidata, role playing e simulazione, progetto, espressione libera individuale e brainstorming.

⁷⁸ Cfr. per esempio Bortolato C. (2009), Riferimenti anche in Frabboni F. (2005).

⁷⁹ Cfr. Mondelli G. (2018), *La didattica metacognitiva per la promozione delle competenze. Fare metacognizione nella scuola della conoscenza*, 2018; Cornoldi C., De Beni R. (2001), *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*; Friso G., Palladino P., Cornoldi C. (2006), *Avviamento alla metacognizione*.

⁸⁰ Cfr. a riguardo Batilocchi G. (2002), *Lo studio di caso*, in AA.VV. (2002), a cura di Guasti L.; Yin R.K. (2005), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*.

⁸¹ Cfr. Formenti L. (2007), *La voce nel testo: autobiografia e autobiografismo nella scuola*, in AA.VV. (2007), a cura di Nigris E., Negri S.C., Zuccoli F.; Batini F., Giusti S. (2008).

change lectures too, riassume molto chiaramente gli elementi che caratterizzano una classe rovesciata, fornendo letture, film o video di riferimento. Tuttavia, al termine del suo scritto non esita a condividere un dubbio con un'altra professoressa e con l'eventuale lettore web, compresi noi, ovvero: «If video lectures drive the instruction, it is just a repackaging of a more traditional model of didactic learning. It is not a new paradigm nor pedagogy of learning»⁸². Dunque, anche in questo contesto vale la pena esercitare il dubbio, il pensiero critico, la discussione, insomma occorre “filosofare” per la qualità dell'insegnamento/apprendimento della filosofia e non solo a scuola⁸³.

Rimandiamo in particolare al lavoro di Rosa Carnevale (2017), *La filosofia capovolta. Il modello di insegnamento e il resoconto di un'esperienza didattica*⁸⁴, che, dopo aver indicato gli elementi teorici generali della proposta, mostra come sia possibile una sua applicazione alla filosofia. Una *Flipped classroom* è una classe capovolta in diversi sensi:

- a casa si apprendono i contenuti; a scuola si svolgono i compiti e gli approfondimenti.
- lo studente è il centro e l'origine ‘responsabile’ del percorso di apprendimento e l'insegnante sempre più svolge il ruolo di mediatore e facilitatore.

Se le basi teoriche più ‘lontane’ del modello si possono trovare ancora una volta in J. Dewey (ma anche in Maria Montessori), le prime proposte concrete vengono dai docenti di scienze e chimica Jonathan Bergmann e Aaron Sams e dalle loro sperimentazioni (già dai primi anni del 2000) presso la loro scuola, *Woodland Park High School* nel Colorado. Il primo testo di riferimento è il loro *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (2012)⁸⁵, da qui pian piano la diffusione e la notorietà. Più che di un modello unitario, si tratta di una idea di fondo, che viene applicata in maniera diversificata a seconda dei contesti, degli insegnanti e degli obiettivi. Come elementi base più o meno comuni restano: un grande uso

⁸² L'articolo si trova all'indirizzo <http://blogs.ubc.ca/chendricks/2012/11/08/inverting-flipping-reversing-etc-the-classroom/>.

⁸³ Orientamenti, p. 27.

⁸⁴ Ma anche a Sampaolesi M. C. (2018), *Cooperative learning e flipped classroom per l'esperienza filosofica a scuola*.

⁸⁵ Bergmann J. e Sam A. (2012, tr. it. 2016). Cfr. anche, in Italia, Maglioni M. e Biscaro F. (2014); Rivoltella P. C. (2016); Rossi S. (2017) Maglioni M. (2018)

degli strumenti tecnologici e digitali (per l'apprendimento a casa fatto dagli studenti), un'esperienza laboratoriale interattiva, la riorganizzazione degli spazi e dei tempi dello studio, la centralità del lavoro per competenze. La spiegazione dei contenuti, fruita a casa, viene per lo più proposta tramite dei video, ma anche *podcast* di audio/video lezioni, *slides* o documenti pdf (possibilmente fatti dallo stesso docente) o selezionati da ciò che fornisce la rete. Questo consente una ‘individualizzazione’ precisa, con una fruizione fatta in spazi-tempi decisi dai ragazzi, per tutte le volte che si vuole, con riascolto (*rewind*), avanzamento (*forward*) ed interruzione (*pause*).

Il grosso del lavoro è comunque quello laboratoriale svolto in classe. Già preparati sull'argomento, gli studenti possono fare discussioni, esercitazioni, laboratori in maniera più consapevole. È evidente che il modello della classe capovolta può contenere altri modelli al suo interno e far svolgere agli studenti attività variegata: con e sui testi, esperienze di cooperative learning, ecc. La valutazione sarà legata a questo tipo di attività, ma anche alla classica interrogazione, integrata dalla programmazione dall'insegnante.

È evidente come ragazzi BES e DSA riescano in questa maniera ad integrarsi molto più facilmente.

Certo, attualmente il materiale per lo studio a casa sono ancora pochi, soprattutto per la filosofia, ma indubbiamente si tratta di un modello che si svilupperà nel tempo e su cui ancora di potrà fare ricerca e sperimentazione.

7.5 Classi aperte

Riportiamo qui la proposta dagli Orientamenti MIUR dell'autunno 2017. L'input è quello di provare ad organizzare le lezioni secondo “una logica organizzativa di *corso istituzionale, monografico e seminariale* da applicare all'insegnamento della filosofia. La parte istituzionale si può svolgere con una organizzazione d'istituto. Il monografico è proprio del docente rispetto al percorso del suo consiglio di classe. I seminari sono per classi aperte, multidisciplinari e con il contributo dei docenti delle diverse materie e dell'organico di potenziamento”⁸⁶.

Indubbiamente le classi aperte sono una possibilità. Probabilmente più sfruttata alla Primaria che alle Secondarie superiori. Non essendo strutture

⁸⁶ Orientamenti, p. 27.

permanenti e non implicando la soppressione delle classi o una diversa composizione (ma nuove 'classi' che vengono costituite in base ad una diversificazione di obiettivi, livelli, ritmi), probabilmente questo metodo si adatta più facilmente ad essere utilizzato in alcuni periodi dell'anno. In alcuni Licei la sperimentazione è già portata avanti, ma chiaramente questo non può essere fatto solo per la filosofia ma va fatto insieme per tutte le discipline. È probabilmente fattibile più per poche ore che per lunghi percorsi. Anche in questo caso le sperimentazioni sono diversificate. C'è chi propone lavori con due o più docenti insieme della stessa disciplina, che appunto si scambiano le classi o alle volte le aprono, in modo da consentire agli studenti di ascoltare più voci e più approcci. C'è invece qualche Liceo che riduce le ore a 50 minuti e investe il tempo risparmiato in corsi di stile universitario, fissati in alcune ore del mattino o del pomeriggio, corsi scelti liberamente dagli studenti, ma programmati ovviamente dall'Istituto.

Siamo ancora all'inizio, e confessiamo di avere difficoltà a pensare e immaginare tutta questa organizzazione. Ma siamo certi che la flessibilità dell'attuale modello scolastico e la capacità inventiva e sperimentale dei colleghi delle Secondarie superiori riuscirà prima o poi a rendere modello reale e spendibile quello che agli occhi di un 'attuale' insegnante di filosofia pare ancora molto difficile⁸⁷.

7.6 Didattica della ricerca e didattica (delle mappe) dei concetti

La matrice originaria della 'Didattica della ricerca' è ancora deweyana e in generale legata alla pedagogia attivista⁸⁸. Negli anni '90, in Italia ci sono state, in questa direzione, ricerche e sperimentazioni che si sono svolte soprattutto sotto la spinta dei testi di E. Damiano, tra cui ricordiamo *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento* (1993); *Insegnare con i concetti. Sviluppo di un modello didattico tra scienza e insegnamento* (a cura di,

⁸⁷ Già l'articolo 4 del DPR 275/99 prevedeva, nell'ambito dell'autonomia didattica, "(c) l'attivazione di percorsi didattici individualizzati (...); (d) l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso". Il DM 179/99 all'art. 1 ter autorizzava già le scuole a sperimentare: "(c) articolazione flessibile del gruppo classe, delle classi o sezioni, anche nel rispetto del principio dell'integrazione scolastica degli alunni con handicap (normativa di riferimento: Legge 517/77, Legge 148/90, art. 14 Legge 104/92, artt. 5, 7, 10, 126, 128, 167 e 491 del D.L.vo 16 aprile 1994, n. 297, art. 2 Legge 8 agosto 1995, n. 352)".

⁸⁸ Su questi modelli, cfr. Bianchi A.M., *Modelli didattici e insegnamento della filosofia*, in Martini S. (a cura di), 2004, vol. 1, pp. 82-88.

1994). Per la filosofia, le applicazioni sono state promosse e sperimentate soprattutto da G. Deiana, di cui va ricordato almeno: *Che il piccolo filosofo sia! L'educazione alla ricerca filosofica a scuola* (1996)⁸⁹. Posta la distinzione tra la ricerca universitaria e quella che può fare uno studente, resta una analogia di metodo, là dove il sapere appunto va scoperto, ricercato, piuttosto che ascoltato/assimilato. Come già detto per la didattica breve, chiaramente si dovrà fare una cernita dei temi e dei contenuti che possono essere ricercati in maniera autonoma dagli studenti (e di quelli che si svolgeranno in maniera tradizionale, o comunque diversa). Deiana ritiene per esempio che le filosofie contemporanee e/o i temi etici siano più adatti su questo versante.

Per quanto riguarda invece una metodologia legata alle mappe concettuali, oltre al già citato E. Damiano, va ricordato, tra i primi in filosofia, il saggio di E. Emiliani (1997), *Mappe concettuali. Uno strumento per la promozione dell'apprendimento significativo*. A nostro avviso è necessario stare attenti a non confondere oggi la didattica per concetti dalla didattica svolta con le mappe concettuali. Infatti la didattica per concetti o parole la abbiamo già presentata, parlando di Gaiani; ed è un'altra cosa rispetto al lavoro per mappe concettuali⁹⁰.

Sull'uso delle mappe concettuali ci soffermeremo nel nostro Manuale nella capitolo V (6.4.2), a cui rimandiamo.

Laboratorio: Passaggio dalle proposte 'generali' a quelle 'disciplinari'

Valutare prima singolarmente e poi in gruppo l'applicabilità all'insegnamento della filosofia delle proposte di didattica generale indicate in questo paragrafo 7 e provare ad ideare un percorso o una lezione partendo da uno di questi modelli.

Laboratorio riassuntivo: dai modelli alle rispettive competenze

Poniamo qui su due colonne l'elenco dei modelli presentati e l'elenco delle competenze filosofiche generali, dedotte dalle Indicazioni generali del 2010, che abbiamo già presentato nel capitolo III.6

⁸⁹ In "Insegnare filosofia", n. 0, pp. 12-15, n. 1, pp. 27-32.

⁹⁰ Sono invece sovrapposte le due cose in. Bianchi A.M., *Modelli didattici e insegnamento della filosofia*, in Martini S. (a cura di), 2004, vol. 1, pp. 82-88.

Con un lavoro prima individuale e poi fatto per piccoli gruppi, collegare i modelli alle competenze più facilmente attivabili e viceversa. Chiaramente da ogni modello potranno partire più frecce (e quindi essere collegate più competenze). Sarà importante poi una discussione collettiva sul lavoro svolto

<i>Storico classico</i>	Saper distinguere e sviluppare domande relative alle questioni fondamentali dell'uomo
<i>Storico-tipologico e storico-dialettico</i>	
<i>Storico-marxista, storico-culturale, storico-liberale</i>	Comprendere e ricostruire una riflessione critica sul reale; e attivare una riflessione personale su di essa
<i>Storico-testuale</i>	
<i>Storico-critico-problematico, o storico-tematico</i>	Saper individuare gli elementi di una discussione razionale; saper esercitare una discussione razionale
<i>Sistematico-metafisico e sistematico-scientifico</i>	
<i>Interrogativo, esistenziale, zetetico, problematico, critico</i>	Saper riconoscere i passaggi argomentativi di una tesi; saper argomentare criticamente una tesi
<i>Didattica per concetti e/o per parole</i>	
<i>Laboratorio filosofico</i>	Comprendere le soluzioni che sono state date alle questioni fondamentali dell'uomo e saperle utilizzare nell'interpretazione del mondo
<i>Dialogo-discussione</i>	
<i>Philosophia ludens</i>	
<i>Problem solving</i>	Saper ricostruire l'articolazione filosofica di un giudizio critico; saper articolare un giudizio critico personale
<i>CLIL</i>	
<i>Philosophy for Children (P4C)</i>	
<i>Critical Thinking</i>	Saper riconoscere la diversità dei metodi di indagine razionale e degli stili di scrittura filosofica, valutandoli nelle loro possibilità e nei loro limiti
<i>Filosofia analitica</i>	
<i>Modello aporetico</i>	
<i>Utilizzo di metafore e immagini</i>	Saper distinguere le molteplici forme del dialogo filosofico e saperle utilizzare in attività di dialogo interpersonale
<i>Didattica breve</i>	
<i>Didattica individualizzata</i>	
<i>Didattica della ricerca</i>	
<i>Didattica (delle mappe) dei concetti</i>	Saper individuare i nessi tra la filosofia e le altre discipline; saper utilizzare in maniera consapevole il dialogo interdisciplinare
<i>Didattica capovolta (flipped classroom)</i>	
<i>Classi aperte</i>	Saper riconoscere gli elementi tendenzialmente universalistici di una filosofia; saper attivare processi di universalizzazione delle prospettive
<i>Altro...</i>	

Capitolo quinto

Questioni concrete e 'pratiche d'aula'. Tecnologie e tecniche di didattica della filosofia

1. Che cosa sono le tecnologie e tecniche didattiche. Una breve premessa

Come già accennato all'inizio del capitolo sulle metodologie (IV.1), è importante innanzitutto cercare di chiarire che cosa si intenda per tecnologie e tecniche didattiche. Ricordiamo l'origine americana della *'Educational Technology'*: qualcuno la fa risalire alla metà degli anni '50 e ai contributi di B.F. Skinner (1954), che già parlava di una "istruzione programmata" e di un "impiego di strumenti, macchine, nei processi apprenditivi". Qualcun altro fa risalire la *Educational Technology* allo psicologo Sidney Pressey (che introdusse nell'apprendimento le prime "teaching machines", per presentazione e correzione automatica dei test). C'è invece chi - come L.P. Saettler (1961) e M.R. Eraut (1989) e molti altri dopo di loro - richiama James Finn (con i suoi lavori degli anni '60) e considera appunto Finn come padre della tecnologia educativa o *Educational technology*.

Sempre in quegli anni, gli psicologi A.A. Lumsdaine e R. Glaser (1960) iniziano a lavorare sulle tecnologie didattiche, considerandole parte di una teoria dell'apprendimento, legata ad una sperimentazione sistematica. Da qui anche la definizione di tecnologia didattica data da D.P. Ely (1968): "l'uso della tecnologia (hardware) nella didattica" e "l'applicazione della scienza del comportamento alla didattica", definizioni che tutt'oggi spesso si intrecciano e sovrappongono. Ritroviamo questa dualità in S. C. Tickton (a cura di, 1970), là dove si legano le tecnologie

didattiche sia all'uso di mezzi e meccanismi nell'apprendimento sia alla progettazione sistematica/empirica della didattica¹.

In Italia l'espressione 'tecnologia didattica' si è sviluppata grazie a Rinaldo Sanna che, negli anni '70, a Genova, fece nascere appunto nel CNR un istituto di ricerca sulle *Tecnologie didattiche*². Si può seguire l'evoluzione della riflessione del gruppo di ricerca a partire anche dalla loro rivista "TD"³. Interessante già il primo numero, del 1993, in cui si mostra l'importanza del passaggio dalla "Educational Technology" (che in italiano sarebbe una "tecnologia dell'educazione") alla "tecnologia didattica", appunto. Sono gli stessi ricercatori di questo ambito a far notare la distinzione fondamentale tra TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) e TD (Tecnologie didattiche). Le tecnologie didattiche, infatti, sin dall'inizio della loro storia non si sono limitate a porsi e proporsi come utilizzo (e riflessione) solo sulle tecnologie digitali, o dell'informazione e comunicazione, ma come un ambito di ricerca e applicazione più vasto, che pur includendo i diversi strumenti (audiovisivi, mezzi informatici, media, cinema, ecc.) abbraccia anche le diverse componenti tecnologico-curistiche, epistemologiche e metodologiche dei processi di apprendimento. Questo implica, come sottolineano gli esperti, che non è possibile insegnare TD senza entrare nello specifico delle discipline e delle didattiche disciplinari⁴.

Ora, veniamo alla filosofia. A cavallo tra la fine degli anni '90 e gli anni 2000, le prime riflessioni si sono svolte ovviamente sul rapporto tra filosofia e cosiddette 'nuove' tecnologie, e dunque sul rapporto tra filosofia e digitale. Su questo torneremo nel nostro capitolo VI.3.

Per una ricostruzione storica sarà sufficiente ricordare il lavoro svolto in particolare da F.C. Manara (1999-2000), e ricordare il suo intervento (*Lo statuto epistemologico della Filosofia di fronte alle Nuove tecnologie della comunicazione*) del 1998 durante il Seminario di Studio del Ministero della P.I., *Le nuove tecnologie e l'insegnamento della storia e della filosofia* (Fiuggi, 26-30 ottobre 1998), intervento a cui sono seguiti altri

¹ Su tutto questo rimandiamo a Ely D.P. - Plomp T. (1996), in particolare l'introduzione, pp. I-XIX e la prima parte, pp. 3-30; Olimpo G., *Nascita e sviluppi delle tecnologie didattiche* in AA.VV. (1996), a cura di Midoro V., Olimpo G., Persico D.; Hawkrigde D. (1993); Ianicelli C. (2011); Midoro V. (2015).

² <http://www.itd.cnr.it/page.php?ID=StoriaGE>

³ Oggi "Italian Journal of Educational Technology": <http://ijet.itd.cnr.it/>

⁴ Cfr. Ardigzone P. (2002); Calvani A. (2001; 2004); AA.VV. (2004), a cura di Parmigiani D.; Maragliano R. (2005); AA.VV. (2010), a cura di Faggioli M.

studi e approfondimenti⁵. Ma è la questione 'teorica' che ci interessa. Una certa filosofia del Novecento (basterebbe pensare ad una scolastica heideggeriana derivata dalle riflessioni del filosofo sulla tecnica) ha preso le distanze dalla tecnologizzazione della vita e del sapere. Per cui parlare di un rapporto 'interno' tra filosofia/didattica/tecnica potrebbe già parere un ossimoro. Inoltre l'abitudine consolidata degli insegnanti di filosofia a lavorare con i testi e non con gli strumenti tecnologici spesso si fa pregiudizio. Questo valeva negli anni '90; ma vale tutt'oggi.

Per cui, come dicevamo, una prima fase della ricerca didattica su 'filosofia e tecnologie' è servita a sgombrare il campo dai pregiudizi e a ricondurre la tecnica al suo essere strumento, all'interno di una visione 'pratica' del filosofare, che - in quanto pratica - non può non 'contenere' anche tecniche. A questa prima fase si è collegata anche la necessità di mostrare l'utilità ('tra' gli altri strumenti) anche degli strumenti informatici e multimediali.

Ma, oggi, quando parliamo di 'tecnologie didattiche', come dicevamo, il discorso è molto più ampio. La differenza tra tecnologie e metodologie (in particolare in filosofia) si fa sottile. Che cosa sono le tecnologie didattiche della filosofia e che cosa sono le metodologie didattiche della filosofia? Proponiamo di considerare (come già detto) la metodologia uno studio dei metodi e modelli generali che si possono seguire nell'insegnamento (e su questo ci siamo soffermati nel capitolo precedente); e considerare 'tecnologia didattica' la riflessione sulle 'tecniche' che si possono adoperare in aula, a partire dai diversi metodi, per vivere esperienze concrete, pratiche del filosofare. La dimensione digitale, dunque, è solo una tra queste.

Negli Orientamenti MIUR dell'autunno 2017 (§ 1.5 degli Orientamenti) non viene adoperata l'espressione 'tecnologia' né 'tecnica' ma - in maniera più efficace - l'espressione "pratiche d'aula". Utilizzeremo, quindi, anche noi questa espressione. Leggiamo:

tutte le pratiche d'aula vanno considerate come procedimenti strumentali, adottati a partire dall'osservazione dei bisogni del gruppo e dei singoli, in vista degli esiti formativi desiderati. Questi ultimi sono da un lato congrui a decisioni e istanze di continuità culturale collettiva (la dimensione storica, il radicamento della conoscenza di metodi e strumenti nella comprensione della loro genesi), dall'altro a criteri generali di definizione dei

⁵ Manara F. C. (1999-2000), *Lo Statuto Epistemologico della Filosofia di fronte alle Nuove Tecnologie della Comunicazione, Le nuove tecnologie e l'insegnamento della storia e della filosofia*, in "Comunicazione Filosofica", N. 6, Novembre / N. 7, Luglio.

È quindi sempre molto interessante vedere come gli studenti universitari di Didattica della filosofia rispondano alla proposta di questo specifico laboratorio. Normalmente la discussione che ne segue è molto fruttuosa. Le questioni che emergono generalmente sono di due tipi: relative al rapporto insegnante/studenti; relative al rapporto insegnante/disciplina/metodo.

2.2 Possibili posture dell'insegnante rispetto agli studenti

Se nell'ora di Didattica della filosofia si propone questo laboratorio, nel debriefing/discussione che segue è inevitabile trovarsi a discutere innanzitutto su quello che si è 'visto': *come è entrato in classe chi interpretava il ruolo dell'insegnante? Dove si è messo? Si è seduto o no? Come si è rivolto alla classe? Quali sono state le prime parole? Che approccio ha avuto con la classe? Autoritario, amicale, diffidente, sicuro?*

Da qui appunto la discussione su cosa sia 'meglio' fare.

Restare in piedi? Sedersi dietro la cattedra? Camminare mentre si parla? Sedersi tra i banchi? Stare in fondo all'aula? Fare o no subito l'appello? Presentarsi in prima persona? E in questo caso che dire? Far presentare i ragazzi? E se così loro iniziassero a ridere, a prendersi in giro, e mi 'perdessi' subito la classe? Iniziare subito con delle domande (tipo: che cos'è per voi la filosofia?)? E se non sono abituati a lavorare così e non mi rispondono? Iniziare con un test di valutazione della classe? Se non lo faccio, come posso capire il livello iniziale e quindi il metodo migliore? E se lo faccio, non verrò subito considerato/a come un/una rigido/a valutatore/valutatrice? E potremmo continuare.

Potremmo anche pensare che tutto questo non c'entri con la didattica della filosofia, ma in realtà ci rientra nella misura in cui, come anticipavamo, riconduciamo queste 'giuste' questioni al rapporto che 'noi' abbiamo con la disciplina e con il metodo che vorremo utilizzare. Ed è anche importante ricordare che non tutto si esaurisce e si può esaurire in un'ora di lezione, ma l'ora è sempre parte di un percorso e/o unità più ampia.

E allora la discussione si può approfondire, e si possono aiutare gli studenti di Didattica della filosofia a capire che 'tutte' le cose e gli atteggiamenti emersi nel gioco di ruolo sono importanti, ma che possono essere utilizzati in momenti differenti e/o in circostanze differenti.

Qui ovviamente un po' di esperienza aiuta. Se entro in una classe che non conosco e trovo disordine, chiasso, nessuna attenzione, ecc., ammesso

pure che nella mia testa ci sia l'idea di un percorso dialogico e/o teoretico, sicuramente entrerò mi siederò in cattedra e farò l'appello e lezione frontale, finché non sarò riuscito/a ad ottenere un certo ordine e ascolto.

Se entro in una classe in cui tutti i banchi sono schiacciati contro la parete di fondo, volutamente sistemati così dagli studenti, per creare una distanza 'strategica' tra loro e l'insegnante, non avrebbe molto senso prendere la mia cattedra e schiacciarla contro l'altro muro. Probabilmente un certo avvicinamento da parte dell'insegnante potrebbe essere utile in questa situazione. Esperienze e stratagemmi che chi ha insegnato in una scuola secondaria conosce bene.

Lo stesso dicasi della 'presentazione' dell'insegnante e degli studenti. Se voglio portare avanti un metodo dialogico sarà importante. Ma probabilmente non opportuno nella prima ora di lezione, quando il setting non è ancora pronto.

Ancora: il luogo e il modo in cui si colloca l'insegnante è fondamentale. Dobbiamo esserne consapevoli, perché il nostro linguaggio non-verbale parla. Ma, proprio per questo motivo, è utile collegarlo al metodo che stiamo utilizzando in quel particolare momento. Un dialogo non posso gestirlo seduto/o dietro la cattedra. Un'interrogazione non posso farla rimanendo in piedi. Se voglio guidare una discussione non posso passeggiare in aula, perché devo poter vedere in faccia tutti gli studenti. Se i ragazzi stanno esponendo i risultati di una loro ricerca (personale o di gruppo) l'insegnante potrà anche essere seduto tra i banchi, o in fondo all'aula. Insomma: tutto è possibile, non tutto è sempre giovevole.

Se decido di stare in piedi per spiegare o porre domande o questioni, potrà essere efficace lo scegliere di stare davanti alla cattedra. Ma starò senza nessun problema dietro la cattedra e seduto/a, se ho dei testi da leggere o altro. Perché evidentemente la cattedra serve per quello. Veniamo quindi alla seconda questione.

2.3 Possibilità diverse per introdurre la disciplina 'filosofia' alla classe

Stando a quello che abbiamo detto finora, non esiste 'un' modo ideale per introdursi alla classe, ma l'incipit varierà in base al modello di didattica che sceglieremo di portare avanti (sempre verificato nella sua efficacia rispetto al contesto-classe, soprattutto se è una classe nuova, che non conosciamo).

Non proporremo, quindi, in queste pagine la 'giusta' introduzione del docente di filosofia alla classe (o la 'giusta' introduzione della filosofia alla classe), ma – nella logica della cassetta degli attrezzi – proporremo una serie di possibilità, tra cui sarà possibile scegliere o che sarà possibile discutere; o da cui prendere spunto per pensare un'introduzione in proprio.

Qui potremmo far fare agli studenti di Didattica della filosofia un altro *laboratorio*, chiedendo loro di dedurre un possibile incipit del corso di filosofia collegando l'incipit ai diversi modelli.

In ogni caso presentiamo di seguito schematicamente le nostre proposte.

Incipit di tipo storico

- Classico: Lezione frontale relativa all'origine della filosofia in Grecia
- Manualista: Presentazione del Manuale alla classe, nelle sue sezioni, parti, esercizi, testi, schemi concettuali; spiegare l'utilizzo che si farà di questi strumenti
- Tipologico: Lezione frontale (o tramite uso di mappe concettuali) in cui si mostra per grandi linee e tendenze lo sviluppo del pensiero greco (anticipando quello che poi si andrà a studiare)
- Testuale: Leggere e spiegare uno o più brani di filosofi greci in cui si parla dell'origine o del senso della filosofia
La maggior parte dei manuali hanno brani antologici di questo tipo
Sono facilmente utilizzabili, in ogni caso,
 - Aristotele, *Metafisica* I, 2, 982b (La filosofia nasce dalla meraviglia); anche in connessione con
 - Platone, *Teeteto*, 155d (vertigine e meraviglia)
 - Id., *Settima lettera*, 340b-341d (il vero amore per la filosofia)
- Storico-culturale: introdurre la storia della filosofia a partire dalla storia (affinità e differenze) o dalla storia della letteratura
- Storico-critico: Tenere insieme una delle proposte precedenti con una delle proposte seguenti di tipo 'teoretico'.
- Altri strumenti utilizzabili:
 - Mappe storico-geografiche
 - Immagini e video ricostruttivi della Scuola di Mileto
 - Interviste o video in cui un filosofo spiega l'origine della filosofia in Grecia

- Lavoro con glossario e/o dizionario filosofico
- Uso di mappe concettuali e sintesi
- Ecc.

Incipit di tipo teoretico:

- Far lavorare i ragazzi con i loro pregiudizi e quindi introdurre una discussione chiedendo loro *che cos'è la filosofia* (che cosa credono che sia).
- Con un brainstorming, segnando alla lavagna di volta in volta le risposte
 - ...magari per riprenderle e ridiscuterle.
 - Le risposte potrebbero poi essere suddivise dall'insegnante per argomenti affini. Eventualmente creando dei sottoinsiemi. Questa, per esempio, è un'attività che potrà essere utile in futuro, se vorremo lavorare sulla costruzione di concetti, di mappe concettuali, o lavorare sul passaggio dal concreto all'astratto, ecc. (abiteremo da subito i ragazzi a passare dal molteplice alla sintesi concettuale).
 - Si potrà mostrare come queste risposte apparentemente ingenuie siano state date dai filosofi (perché una delle cose che fanno i filosofi è definire sempre di nuovo che cos'è la filosofia)
 - E quindi scrivere poi vicino ad ogni risposta degli studenti il nome del filosofo o della corrente che ha definito la filosofia in quella maniera.
Per inciso: questa è un'attività molto interessante, perché consente da subito agli studenti da un lato di capire che possono pensare in prima persona senza per questo dire stupidaggini; ma dall'altro lato anche di ricordare che... non siamo mai originali in assoluto, perché c'è sempre qualcosa e qualcuno che ci precede nel pensare. Inoltre consente di creare curiosità su una serie di nomi di pensatori che verranno poi incontrati nel triennio.
- Facendo scrivere loro un breve testo (in classe o, meglio ancora, come compito a casa per la lezione successiva). Questo potrebbe servire come materiale per una prima valutazione del livello iniziale della classe.
- Facendoli prima lavorare personalmente/singolarmente (rispondendo ognuno su un foglio o sul proprio quaderno) e poi chiedendo ad alcuni di loro di leggere le loro risposte. Questo è utile se vogliamo consen-

- Raccolta delle possibili risposte
- Lettura di passi sul tema (per esempio di Kant, Hegel, Gentile, Garin, Jaspers, Heidegger, ecc.)
- Riapertura della discussione a partire dai testi
- Conclusione dell'insegnante

Oppure, partendo dal testo:

- Lettura del passo della *Metafisica* di Aristotele in cui si parla della nascita della filosofia dallo stupore (la lettura potrà anche essere data come compito previo a casa)
- Apertura del problema: *che cosa intende Aristotele per stupore? Che rapporto c'è tra filosofia e stupore? Conosciamo altre forme di stupore? C'è differenza tra stupore, meraviglia, curiosità, ammirazione, ecc.?*
- Conclusione dell'insegnante

È chiaro che i testi dovranno essere forniti in fotocopia dall'insegnante (e questo è un altro svantaggio; d'altra parte ogni insegnante che lavora sui testi sa che non è possibile trovare tutto sul Manuale e l'uso di fotocopie è inevitabile).

La conclusione del percorso porterà all'unità di apprendimento successiva e quindi all'introduzione storica della nascita della filosofia in Grecia.

3. Come costruire e utilizzare gruppi laboratoriali di filosofia in classe (*cooperative learning peer education*)

3.1 Possibili modalità di laboratorio filosofico: tra apprendistato cognitivo e apprendimento cooperativo

La metodologia laboratoriale è oggi fortemente sostenuta proprio per la sua capacità di sviluppare competenze e far vivere agli studenti esperienze di apprendimento cooperativo. In didattica si usa paragonare il metodo laboratoriale a quello utilizzato nelle antiche botteghe, quando si imparava 'facendo' insieme al maestro, e ogni bottega aveva i suoi strumenti specifici, e produceva cose diverse¹⁵.

¹⁵ Frabboni F. (2005), *Il laboratorio*; Grange T. (2006), *Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze*, che presenta il laboratorio come mediatore didattico attraverso cui le conoscenze non vengono trasportate ma trasformate (non solo costruite ma utilizzate).

Tecnicamente a scuola si tratta di quello che gli esperti chiamano 'apprendistato cognitivo' (secondo l'espressione originariamente sviluppata da Allan Collins, John Sedy Brown e Susan Newmann): un lavoro graduale e in fasi, che promuove competenze e autonomia¹⁶:

- *Modelling* (l'apprendista osserva e imita l'insegnante che modella);
- *Coaching* (il 'maestro' guida e offre assistenza continua all'allievo, focalizzando l'attenzione su un aspetto, dando i giusti feedback, agevolando il lavoro);
- *Scaffolding* (la 'guida' fornisce appoggi, stimoli, preimposta il lavoro)
- *Fading* (l'insegnante elimina gradualmente il supporto e si distanzia dall'allievo per dargli maggiore responsabilità)¹⁷.

I laboratori, quindi, sono da sostenere e valorizzare in tutte le discipline¹⁸, ma ogni laboratorio avrà una sua specificità. Si tratterà, nel nostro caso, di creare delle forme 'proprie' di laboratorio filosofico. Va inoltre sottolineata una duplice sfumatura insita nel termine stesso 'laboratorio', che nel tempo ha indicato:

- o le 'pratiche' utilizzate in classe per svolgere ricerche filosofiche e fare esperienza del filosofare
- o specifiche esperienze di cooperative learning (e/o confilosofare) svolte in classe.

Comune ad entrambe le prospettive è l'idea di un lavoro 'pratico' da svolgere nell'aula, trasformata in ambiente formativo fisico e relazionale in cui formarsi al filosofare¹⁹. La differenza è che nella prima prospettiva

¹⁶ Cfr. Collins A., Seely Brown J., Newman S.E. (1995); Gagliardi R. (2005).

¹⁷ Cfr. Calvani A. (1996), pp. 96 sgg. Cfr. anche Gambula G., Ghilarducci I. (2017), pp. 40 sgg. (che individuano tre momenti successivi: osservazione, strutturazione, apprendere ad apprendere). Il testo propone in generale la didattica del laboratorio come punto d'incontro tra costruttivismo e problem solving e quindi per il sostegno di una didattica non unidirezionale ma che prevede strategie alternative.

¹⁸ Ci piace riportare la descrizione di A. Brusa, che certo non vale solo per la didattica della storia: "perché un laboratorio funzioni, occorre immaginare un percorso coinvolgente, e con almeno tre caratteristiche. La prima caratteristica è data dall'importanza di partire da un enigma, o da qualcosa che venga percepito come tale dagli alunni. [...] La seconda è che deve essere un itinerario guidato, ma con mano intelligente [...]. Una terza caratteristica consiste nella scoperta finale. Il laboratorio, dunque, è una trappola per pensare che l'insegnante costruisce con intelligenza, in cui l'alunno cade e fa delle scoperte. L'idea che sta alla base dei 'buoni' laboratori è propria questa: far provare agli alunni il grande piacere della scoperta. È questo che, infine, potrebbe indurre gli allievi a considerare più amichevolmente pratiche esotiche, quali la lettura e lo studio"; Brusa A. (2008).

¹⁹ Il termine 'laboratorio filosofico' si è imposto in particolare grazie a Manara (1998-2004) e Ruffaldi (1999, in particolare pp. 145 sgg.); cfr. anche Ruffaldi E., Trombino M. (2004); Bonsignore F. (2004); Calandra G. (2001); Castaldini C., Gamberini P., Rinaldi C. (2001); Demartis L. (2002).

È possibile che
è l'intero gruppo-classe a diventare laboratorio, nella seconda, invece, la classe viene divisa in piccoli gruppi, per attivare propriamente esperienze di cooperative learning.

Nel capitolo IV.4, abbiamo già indicato le origini, le fonti e la finalità generale del lavoro laboratoriale in filosofia, così come abbiamo già sottolineato come sia difficile (e sconsigliabile) utilizzare 'sempre' questo metodo (mentre è altamente utile e consigliabile sfruttarlo in alcune occasioni, come vedremo).

Passiamo quindi ad indicazioni più concrete, pensando ad un insegnante che voglia realmente adoperare questa metodologia in classe, nella modalità specifica del cooperative learning.

Che cosa fare in un laboratorio?

Le possibilità sono tantissime. Ogni esercitazione e pratica filosofica può essere svolta 'personalmente' o in gruppo. Possono infatti essere trasformati in esercizi laboratoriali/cooperativi tutti gli

- esercizi sui testi
- esercizi di scrittura filosofica
- esercizi/esperienze di 'pratica' filosofica.

Quando utilizzare esperienze laboratoriali strutturate in gruppi? Anche in questo caso le possibilità sono molteplici:

- a) durante una unità di apprendimento o alla fine dell'unità, là dove ci viene chiesto di valutare anche le competenze (saper fare) e quindi la pratica laboratoriale è imprescindibile. Rimandiamo su questo alla Conclusione operativa del nostro Manuale, dedicata alla costruzione di una Unità didattica.
- b) Come momento di sintesi o di verifica o di ripasso, al termine dello studio di un Autore o al termine di un percorso.
- c) Come momento di rinforzo/consolidamento di alcune tematiche più ostiche.
- d) Come apertura di un percorso tematico o di ricerca, per consentire agli studenti di fare esperienze o ricerche autonome, prima di confrontarsi con i contenuti disciplinari.
- e) Nelle pause tra i quadrimestri (o trimestri); nei momenti di accoglienza e/o fine scuola.
- f) Come strumento forte di inclusione per i ragazzi più deboli nella disciplina, o per persone con BES o DSA o altro.

3.2 Uso sistematico o uso saltuario dei laboratori?

Abbiamo già detto che quello laboratoriale è un metodo da utilizzare accanto agli altri e non in sostituzione di quelli classici. In ogni caso potrà essere più o meno valorizzato in base alle scelte dell'insegnante e della Scuola. Questo implica da un lato la possibilità di utilizzare i laboratori in maniera sistematica (per esempio all'interno di ogni autore presentato o all'interno di ogni unità di apprendimento, o di ogni percorso didattico), dall'altro lato la possibilità di utilizzarli in maniera sporadica, saltuaria, in alcuni contesti eccezionali di programmazione. La scelta ha la sua importanza: i suoi vantaggi e svantaggi.

Nella scelta di un "uso continuativo" e sistematico dei laboratori, vanno considerati con attenzione:

- a) i tempi (per essere sicuri che l'attività laboratoriale lasci il giusto tempo per le altre attività scolastiche: spiegazione, verifica, ecc.);
- b) la quantità di Autori e percorsi da studiare durante l'anno (perché - dato lo spazio occupato dai laboratori - si dovrà lavorare più di qualità che di quantità);
- a) le modalità di utilizzo delle dinamiche (perché, ovviamente, cambia il modo in cui l'attività è recepita dai ragazzi a seconda che sia svolta in maniera continuativa o saltuaria; e in ogni caso è bene introdurre ai ragazzi il senso di questa attività). Da questo punto di vista, dobbiamo dire che le attività di laboratorio possono essere considerate o luoghi di sospensione ludica (per cui rimandiamo alla sezione specifica: V.7) oppure attività curricolari di apprendimento, che andranno valutate in maniera precisa. In ogni caso è sempre bene chiarire con i ragazzi se l'attività darà luogo ad una valutazione (e ad un voto) o no; e in base a che criteri verranno valutati i lavori di gruppo.

L'uso continuo del metodo laboratoriale offre, d'altro canto, il vantaggio della creazione di un particolare clima didattico e una crescita nell'impegno e nella motivazione.

Infine ricordiamo che, in una programmazione laboratoriale-sistematica, i laboratori possono essere usati sia all'inizio di un'unità di apprendimento, sia alla fine; o in itinere.

L'alternativa, come dicevamo, è un uso saltuario del metodo laboratoriale, che introdurrà una metodologia diversa nella modalità ordinaria di apprendimento scelta dall'insegnante e aiuterà i ragazzi a crescere

nell'interesse per la disciplina, creando un particolare *setting* di *cooperative learning*. In questo caso, si potrà porre meno attenzione al calcolo dei tempi di programmazione.

3.3 L'apprendimento cooperativo

- L'uso dei laboratori, legato alla divisione della classe in gruppi, consente di travasare nella filosofia i vantaggi tipici del *'cooperative learning'*:
- "un metodo di insegnamento/apprendimento in cui la variabile significativa è la cooperazione tra studenti"²⁰; e dunque
 - alto livello di interdipendenza positiva; leadership condivisa; promozione di un clima relazionale positivo; incoraggiamento reciproco; interazione faccia a faccia; uso di abilità interpersonali²¹;
 - sviluppo della capacità di "imparare per mezzo di altri, dagli altri, con gli altri"²²;
 - acquisizione di abilità linguistiche, nella necessità di verbalizzare ai compagni le proprie teorie e dunque chiarirle a sé stessi²³;
 - capacità di mettersi in discussione e arricchire il proprio punto di vista, attraverso l'ascolto delle ipotesi e delle obiezioni degli altri del gruppo;
 - socializzazione e assunzione di ruoli; sviluppo delle capacità di dialogo democratico;

²⁰ Comoglio M. - Cardoso M.A. (1998), p. 21. Per una storia del Cooperative Learning (CL), cfr. *ivi*, pp. 22 sgg. Il CL, pur avendo le sue radici dalle sperimentazioni di Bell A. in India e di Lancaster J. in Inghilterra, si diffonde a partire da XIX secolo negli Stati Uniti, trovando le sue radici concettuali da un lato nel pensiero filosofico e pedagogico di J. Dewey, dall'altro nella teoria del campo e nelle sperimentazioni di Lewin K. (1935, trad. it. 1997); nella teoria del contatto di Allport G.W. (1954, trad. it. 1973); e nella teoria del *personcentered learning* di Rogers C. (1951, trad. it. 2000); *Id.* (1979, trad. it. 1974). In Italia è stato introdotto e promosso soprattutto inizialmente da M. Comoglio.

Sono diverse le forme e le applicazioni del CL. In particolare da ricordare il Learning Together di Johnson D.T. e Johnson R.T., del Minnesota; lo Student Team Learning (detto anche Success for all) di Slavin R., della J. Hopkins University; lo Structural Approach, di Kagan S. e Kagan M., in California; il Group Investigation di Sharan Y. e Sharan S., di Tel Aviv e la Complex Instruction di Cohen E., della Stanford University in California.

²¹ Comoglio M. - Cardoso M.A. (1998), p. 25 sgg.; Negri S. C. (2005), pp. 85 sgg.

²² Cfr. Romano R.G. (2000), p. 140 sgg.

²³ Cohen E. (1999); questo e i punti seguenti. Come base di riferimento vi è indubbiamente la pragmatica della comunicazione e l'approccio sistemico della Scuola di Palo Alto; cfr. in particolare Watzlawick - Beavin - Jackson (1971). Su legame tra conversazione e sviluppo cognitivo cfr. anche Siegal M. (1999).

- costruzione di 'ambienti di apprendimento' altamente significativi, proprio perché capaci di stimolare non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella emotiva degli studenti²⁴.

Certo questo implica la necessità, da parte dell'insegnante (e di conseguenza da parte degli studenti), di fare un salto dalla dimensione della "classe-burocratica" a quella del "gruppo-classe"²⁵ e dunque la scelta di vivere la classe come luogo

- di raccolta di "risorse e competenze", in cui tutti hanno bisogno di tutti²⁶;
- in cui non si fanno solo "lavori in gruppo", ma realmente "di gruppo"; e dunque lavori in cui "un insieme di individui condividono uno scopo comune", attraverso "rapporti" e "movimenti" di "interdipendenza"²⁷;

Posto questo, veniamo a qualche questione di ordine più pratico

3.4 La creazione dei gruppi

La prima cosa che dovrà chiedersi l'insegnante sarà: come creare i gruppi? Alcuni suggerimenti 'tecnici', o, meglio, alcune indicazioni di 'pro e contro'. Se l'inserimento dei laboratori nella programmazione è rapsodico, la divisione delle squadre non è troppo problematica; mentre diventa più importante valutare il 'come' se l'uso della didattica laboratoriale è continuativo.

L'ideale è creare 4/5 gruppi con 7/8 studenti per gruppo.

La divisione dei gruppi può essere fatta in maniere diverse²⁸.

²⁴ Calvani A. (2000); Salzberger Wittenberg G. - Polacco G. - Osborne E. (1987); Mottana P. (1993); M. Martelli (2004); Vegetti M. S. (2004).

²⁵ Negri S. C. (2005); Carugati F. - Sella P. (1996). Cfr. su questo in particolare Lewin K. (1935, trad. it. 1997) e la distinzione tra la conduzione autoritaria, democratica o del *laissez-faire*, ma anche già gli studi dell'attivismo pedagogico (cfr. in particolare R. Cousinet).

²⁶ Polito M. (2000).

²⁷ Cohen E. (1999); Dozza L. (1993); Meirieu P. (1987). Ma, alla base di tutto questo, indubbiamente, come già detto, l'idea della classe come luogo di esperienze, propria di Dewey J.

²⁸ Sui criteri di costituzione dei gruppi di lavoro, cfr. Dozza L. (1993), p. 78 sgg.; Negri S. C. (2005), pp. 103 sgg.; Johnson D. W. - Johnson R. T. - Holubec E. J. (1996), pp. 42 sgg.; Romano R. G. (2000), pp. 153 sgg.; ma cfr. anche Nigris E. (2003b); Cohen E. (1999); Sharan Y. - Sharan S. (1992, trad. it. 1998).

Divisione casuale: e questo è facile e consigliabile se l'uso dei laboratori è saltuario:

- *con dei bigliettini:* l'insegnante prepara dei bigliettini su cui sono scritti i numeri da uno a quattro (tanti bigliettini quanti sono i ragazzi). Ogni ragazzo estrae un bigliettino. Si mettono insieme tutti i numeri 1 (che formano la squadra 1); così i numeri 2, i numeri 3, e i numeri 4.
- *con una conta:* metodo classico. L'insegnante conta a voce alta, indicando i ragazzi e assegnando ad ogni ragazzo un numero da uno a quattro. Alla fine si mettono insieme tutti i ragazzi con lo stesso numero
- *rimanendo sul 'posto':* metodo facile se gli spazi e i tempi sono ristretti e se il laboratorio è inserito saltuariamente nella programmazione. Si divide idealmente la classe in 4 settori a seconda di come sono sistemati i banchi. Il gruppo sarà composto dai ragazzi che siedono nei banchi più vicini tra loro.

Divisione 'mirata': È l'insegnante stesso, in questo caso, a decidere come dividere i gruppi. La cosa ha dei pro e dei contro. Il vantaggio è quello di evitare che in un gruppo si trovino tutti i ragazzi più 'bravi' e in un'altra tutti quelli con maggiori difficoltà. Tra l'altro, se uno degli obiettivi del *cooperative learning* è la possibilità che chi ha e sa di più aiuti chi ha e sa di meno, con un'a divisione casuale tale obiettivo rischia di venire meno. Una divisione 'mirata' da parte dell'insegnante ha comunque degli svantaggi evidenti. Innanzitutto nella 'reazione' di questo da parte degli allievi (perché ha diviso i gruppi così? perché mi ha diviso dal mio amico/amica? io voglio stare in quell'altra squadra...).

Divisione 'intermedia': capigruppo scelti dall'insegnante e squadre costruite con sorteggio. Alle volte (a seconda delle finalità che ci si pone) si può pensare ad una situazione 'intermedia' tra le due presentate. Questo soprattutto se siamo già a metà anno scolastico (con votazioni oggettive già date dall'insegnante e note alla classe). Ovvero: l'insegnante sceglie i 4 capigruppo, mentre gli altri componenti vengono tirati a sorte in maniera casuale (vedi tecniche di divisione casuale su proposte).

Come scegliere i capigruppo: Anche in questo caso le possibilità sono diverse.

- La prima ipotesi (la più semplice) è quella di scegliere i ragazzi più 'bravi' (quelli che hanno la media più alta in filosofia). Questo ha il vantaggio di 'dividere' i bravi e non creare squilibri tra i gruppi; ma ha

lo svantaggio di far percepire l'insegnante come uno che fa preferenze e mette in evidenza sempre le stesse persone. Per di più, se i bravi fanno da capi-gruppo, c'è il rischio che gli altri vadano semplicemente loro dietro, senza mettersi veramente in gioco.

- Una possibilità alternativa interessante è quella, al contrario, di mettere come capigruppo proprio i ragazzi che hanno i voti più bassi e/o che appaiono più svogliati, proprio per 'motivarli' e 'costringerli' a diventare punto di riferimento della squadra. Questa è una 'tattica' che in alcuni casi dà ottimi risultati in termini di motivazioni allo studio per i più svogliati.
- Infine, ovviamente, c'è la possibilità che non sia l'insegnante a scegliere il capo-gruppo, ma i ragazzi stessi (su questo, però, ci soffermeremo tra breve).

Gruppi fissi o no? Il problema non sussiste se il laboratorio è inserito in maniera rapsodica nella programmazione. È importante invece porsi il problema se l'inserimento è sistematico.

- *Gruppi che variano:* scelta che ha il 'pro' di far mescolare gli studenti e costringerli di volta in volta a cooperare con persone diverse, di mettersi in gioco con compagni diversi; crea inoltre la possibilità di eliminare alcuni rischi di squilibrio e disomogeneità su citati.
- *Gruppi fissi:* scelta che ha il 'pro' di creare un setting positivo nel gruppo, di consentire la creazione di "materiali di gruppo". Rimandiamo su questo all'esperienza di Annamaria Mercante che, durante un anno scolastico, ha creato una particolare sperimentazione, mantenendo gruppi fissi durante tutto l'anno; ha fatto creare ai ragazzi delle vere e proprie 'squadre', che si sono date un nome, hanno scelto un'immagine identificativa, hanno scritto di volta in volta dei 'Diari di bordo', ecc.²⁹

Inutile ricordare, in sede teorica, come sia importante, in particolare per gli adolescenti, creare un'identità di gruppo e come questa identificazione aiuti a cementare i rapporti e dunque a far crescere da un lato la collaborazione e dall'altra la sana competizione.

In particolare ci sembra importante l'esperienza dei Diari di bordo, in cui si passa dalla pratica (e dalla concettualizzazione) alla narrazione. Un'alternativa potrebbe essere quella di un Diario informatizzato. Uno,

²⁹ De Natale F., Caputo A., Mercante A., Baldassarra R. (2011).

per esempio, è proposto nel CD allegato al testo di Ruffaldi E. – Trombino M. (2004)³⁰.

3.5 La scelta dei ruoli, gli spazi e i tempi

Questo è un punto fondamentale e che resta tale sia che l'inserimento del laboratorio sia fatto in maniera rapsodica nella programmazione sia che sia fatto in maniera sistematica.

A riguardo suggeriamo che un 'primo tempo' di lavoro nei gruppi (di almeno 2/3 minuti) sia dedicato alla divisione dei ruoli e dei compiti.

Perché è importante dividere i ruoli? Chiaramente per

- evitare che uno (o pochi) facciano tutto e gli altri restino passivi;
- valorizzare le potenzialità di ciascuno.

Come fare la scelta dei ruoli?

- La premessa che dovrà fare l'insegnante è ovvia: un lavoro di squadra implica la creazione di una "squadra" e dunque tutti devono lavorare e tutti sono chiamati a valorizzare le proprie capacità.
- Di fatto, questa cosa ovvia spesso si perde. La mentalità va acquisita. Per aiutare i ragazzi in questo, si propone di dare sempre una valutazione *anche* al lavoro di squadra.

Veniamo dunque alla questione centrale. Come distribuire i ruoli nel gruppo? Le possibilità anche qui sono diverse. Ne indichiamo alcune:

a) La proposta che fa E. Cohen nella sua *Complex Instruction*³¹ (una delle modalità del *Cooperative learning*). La studiosa propone i seguenti ruoli all'interno del gruppo:

- Facilitatore (garante del gruppo: della comprensione di tutti e del lavoro di tutti; guida la ricerca di risposte)
- Controllore (verifica che tutti rispondano e lavorino)
- Addetto ai materiali (pone il materiale nel centro di apprendimento e ne diventa il garante)
- Addetto al riordino (...dei materiali, dei tavoli, ecc.)

³⁰ Nel CD allegato al testo citato, oltre ad una serie di attività e proposte di lavoro, c'è anche una sezione dal titolo 'Diario' con una serie di strumenti informatici per l'organizzazione e riorganizzazione delle attività.

³¹ Cfr. Cohen E.G. (1999).

- Relatore (riferisce alla classe quanto fatto nel gruppo)
- Armonizzatore³² (cerca di assicurare l'apertura della comunicazione e la mancanza di conflitti)

b) Si può semplificare la cosa suggerendo l'immagine del corpo in cui tutte le membra sono importanti:

- La testa (= Facilitatore per la Cohen): il capo-gruppo: è chiamato a guidare e sollecitare gli altri; ha in mano la scheda di gioco e la legge, la spiega; ecc.³³
- La mano: è chi è chiamato a scrivere le risposte, prendere appunti, ecc. Le mani sono due: ed è bene che almeno due persone facciano questo lavoro nel gruppo.
- La bocca (= Relatore per la Cohen): è chi è chiamato a fare il portavoce, a riferire quanto fatto nel gruppo
- Gli occhi: è chi ha particolari doti artistiche; in alcuni laboratori, infatti, il gruppo può essere chiamato a disegnare o elaborare graficamente un concetto o un testo.
- Le orecchie (= controllore e armonizzatore per la Cohen): è chi è chiamato a verificare che tutti nel gruppo siano di fatto coinvolti e rispettino i propri ruoli
- Il polso (battito del tempo): il "tempista": è chiamato a guardare l'orologio e avvisare il gruppo del tempo che passa

A chi affidare la scelta dei ruoli?

Può essere l'insegnante; ma forse è bene e meglio che sia il gruppo stesso a deciderli, partendo appunto dalle abilità di ognuno. I ruoli possono rimanere fissi o variare: ovvero, anche se i gruppi dovessero rimanere fissi per tutto l'anno, l'insegnante potrà scegliere se lasciare fissi anche i ruoli, oppure invitare i gruppi, di volta in volta, ad affidare al proprio interno i ruoli a persone diverse. In ogni caso si consiglia di cambiare il coordinatore e il porta-voce, per consentire a tutti di avere un ruolo di rilievo e contemporaneamente per consentire all'insegnante di valutare le capacità di guida e di elaborazione linguistica di ognuno.

È necessario ricordare che i laboratori sono di tipologia variegata e dunque anche i ruoli necessariamente cambieranno; in alcuni non servirà

³² In realtà non è previsto dalla Cohen, ma in alcune versioni europee della C.I.; su questo cfr. Romano R.G. (2000), pp. 153 sgg.

³³ Suggestivi per il ruolo del facilitatore anche in Diana R. (2005), pp. 81 sgg.

chi disegna, ma servirà chi interpreta; in altri casi serviranno più persone che scrivono o disegnano o interpretano; dunque, di volta in volta i ruoli vanno ridefiniti e adattati.

G. Gambula, I. Ghilarducci (2017), suggeriscono anche la possibilità di far 'ruotare' i ruoli all'interno dei gruppi (che restano fissi), con una rotazione in sequenza (per esempio, prima ha un ruolo un membro del gruppo, poi un altro). Ovviamente a seconda dei laboratori la divisione dei compiti può essere fatta diversamente (per es.: tutti svolgono lo stesso compito, ma ognuno su un tema diverso o su una parte diversa dello stesso tema o soggetto). In un laboratorio di tipo argomentativo, possono anche essere dati ruoli diversi a seconda dello step del lavoro. Uno studente lavora sulla tesi, uno critica le proposte, uno fa la sintesi, uno cerca le motivazioni, uno media e integra, ecc.

Come posizionare i gruppi nell'aula?

L'aula scolastica non è adatta per fare laboratori. Gli spazi ristretti delle nostre scuole dovranno creativamente essere sfruttati e allargati. Come? L'ideale è che i 4 gruppi si posizionino ai 4 angoli dell'aula. Ogni gruppo avrà due tavoli di appoggio e i ragazzi si siederanno in cerchio intorno ai due tavoli (il *circle time* favorisce infatti il dialogo alla pari e il lavoro cooperativo³⁴). Tutti gli altri banchi verranno messi al fondo o ai lati dell'aula.

Se i laboratori sono inseriti in maniera sistematica nella programmazione, la classe potrà essere avvisata in anticipo, in maniera tale che, nel cambio dell'ora, i ragazzi possano già posizionare banchi e sedie. In ogni caso, l'attività va terminata qualche minuto prima della fine dell'ora, per consentire ai ragazzi stessi di riordinare l'aula in vista della lezione successiva.

Per quanto riguarda i tempi dei laboratori: inutile dire che un'ora sola non basta mai. L'ideale sarebbero tre ore, per fare un *debriefing* disteso (del *debriefing* parleremo tra breve). In ogni caso, l'esperienza ci insegna che due ore sono sufficienti. Nei laboratori più lunghi si può rimandare parte della discussione/*debriefing* finale. Oppure rimandare ad un'altra giornata scolastica la rielaborazione concettuale.

In casi estremi si può pensare di fare una prima parte di laboratorio in classe e una seconda parte a casa, chiedendo agli studenti di vedersi tra loro il pomeriggio e continuare a lavorare in gruppo.

³⁴ Sul *circle time* cfr. in particolare Gordon T. (1974); Francescato D. - Putton A. - Cudini S. (1986).

3.6 Uno schema per l'organizzazione interna

Forniamo uno schema-tipo per un laboratorio di base (da variare, ovviamente, a seconda del 'contenuto' dei laboratori).

Consegna:

Cosa devono produrre i gruppi? Indicare dettagliatamente

Scansione dei tempi e del lavoro di gruppo:

Fase uno: (da 2 a 5 minuti): individuazione dei ruoli:

- I. Coordinatore (facilitatore; dà la parola ai membri del gruppo)
- II. Secondo coordinatore (controllore; controlla che nessuno parli per più di tre minuti e nessuno intervenga troppe volte rispetto agli altri)
- III. Segretario (prende appunti e aiuta il gruppo nelle fasi di sintesi)
- IV. Relatore finale (presenta oralmente nel grande gruppo quanto richiesto)
- V. Addetto al controllo dei tempi (verifica la tempistica delle varie fasi)
- VI. Addetto ad altri compiti legati specificamente alla consegna: per esempio
 - interpretazione di una parte (se prevista)
 - compilazione della scheda finale (se ci sono)
 - elaborazione grafica (se prevista)
 - ricerca su internet (se prevista)
 - ecc.

Fase due (cinque minuti): mental jogging (lavoro personale)

Ogni membro del gruppo riflette individualmente e silenziosamente sulla consegna e scrive una propria personale risposta.

Fase tre (30/40 minuti: a seconda del laboratorio): sintesi collettiva

- In senso orario, partendo dalla sinistra del coordinatore, ogni membro del gruppo presenta quanto scritto nella fase precedente; il segretario prende appunti, iniziando ad annotare eventuali proposte affini.
- Quindi il segretario riprende le proposte simili emerse e con l'aiuto degli altri membri del gruppo annota i primi 'cluster' (parole-chiave, termini che raggruppano eventuali proposte simili emerse)
- A questo punto il coordinatore apre la discussione delle proposte, partendo dai cluster e chiedendo di

- valutare la fattibilità / efficacia delle proposte emerse
- scartare quelle che non si ritengono valide
- recuperare in maniera motivata eventuali altre proposte rimaste fuori dai cluster ma ritenute interessanti
- aggiungere eventuali nuove proposte

[Eventuale fase di valutazione e scelta delle proposte: il segretario ripropone una per una le proposte emerse e il coordinatore chiede al gruppo di votarle, con un numero da zero a cinque; l'addetto al calcolo segna le somme e crea la classifica. Si individua la proposta più votata dal gruppo]

Fase finale (10/15 minuti, a seconda del laboratorio): scrittura della proposta finale

- Il coordinatore e il segretario guidano il gruppo nel formulare il testo della consegna.

3.7 Altre forme di lavori di gruppo

Le prendiamo da G. Gambula, I. Ghilarducci (2017), pp. 109 sgg.

- *Pair-check*: "i gruppi di 4 si dividono in coppia e a turno risolvono lo stesso problema, alternandosi nei ruoli: esecutore/controllore. Alla fine di due problemi, le coppie si confrontano sui risultati; per esempio con quesiti, approfondimenti, esercizi di argomentazione, sintesi, ecc."
- *Concept attainment*: "un team di tre componenti: (...) dati alcuni elementi, scoprire un concetto nascosto esaminando i sì, controllando i no e i forse (ogni elemento del gruppo controlla una cosa). Si procede a turnazione fino all'individuazione condivisa. Per esempio un quesito, descrizione di un personaggio, autore, scuola di pensiero".
- *Tovaglietta americana*. "Un foglio grande unico per ogni tema viene suddiviso in tante parti quanti sono i componenti, lasciando al centro uno spazio per le soluzioni condivise. In una prima fase ognuno riporta nel proprio spazio la propria soluzione, poi si decide cosa riportare al centro in maniera condivisa".
- *TGT (Team game tournament)*. Più complicato: una sorta di torneo di gruppo in cui di volta in volta i gruppi vengono mescolati.
- *Puzzle o Jigsaw*: "ogni membro del team di origine diventa esperto di una parte; si unisce con gli altri esperti nella sua parte, per approfondire;

dopo il 'giro' ogni componente ritorna al suo team originario per una rielaborazione condivisa"³⁵.

- *Grande idea!* Lavorare in gruppo sull'idea più pazzesca emersa
- *Dare e ricevere*. "Ogni team usa un foglio grande per raccogliere idee su uno o più argomenti specifici. Ogni team, a tempo, ruota di una postazione e i singoli componenti riempiono di volta in volta gli spazi o correggono ciò che è stato scritto, o integrano. Dopo di che, si cambia tavolo e si continua con l'argomento iniziato da un altro team. Alla fine si torna al foglio iniziale e si fa una sintesi".

3.8 La valutazione

Sulla questione della valutazione delle competenze torneremo alla fine del Manuale (*Conclusioni operative*). Chiaramente in un laboratorio il difficile è valutare non solo e non tanto le conoscenze, ma le competenze acquisite (e per di più in gruppo). I criteri oggettivi spesso mostrano la loro insufficienza.

Ci limitiamo in questa sede a segnalare dei possibili indicatori:

- il 'reale' lavoro di gruppo e non solo in gruppo (cioè il coinvolgimento reale di tutti i partecipanti)
- l'esposizione del lavoro di gruppo (sia che si tratti di un'esposizione orale, sia che si tratti di un lavoro scritto: argomentazione; strutturazione e sequenza del discorso; chiarezza; correttezza; bellezza, ecc.³⁶)
- la coerenza della soluzione (se si chiede ai ragazzi di trovare delle soluzioni)
- l'originalità della soluzione (se il laboratorio è creativo); oppure la correttezza della soluzione (se il laboratorio prevede delle risposte univoche, oggettive)
- la resa artistica (se c'è un cartellone da fare o un aspetto creativo da mettere in gioco: uso dei colori; originalità; uso delle linee e delle figure, organicità e ordine, armonia complessiva, ecc.)
- l'interpretazione del ruolo (se il laboratorio prevede una drammatizzazione o simulazione). In questo caso, oltre agli elementi indicati ne

³⁵ Su questo, anche Porcarelli A. (2016), pp. 116-117.

³⁶ Marcatò P. (2007), p. 57: presenta una scheda per attribuzione di punti sulla capacità retorica, seguendo questi elementi valutativi: a. argomenti e luoghi comuni; b. strutturazione e sequenza del discorso; c. chiarezza; d. correttezza; e. bellezza; ecc.

“l’esposizione del lavoro di gruppo”, possiamo aggiungere: capacità retorica, timbro, tono di voce, uso delle pause, gestualità e postura, uso degli sguardi, congruenza tra verbale e non verbale; congruenza dei contenuti dallo scopo della drammatizzazione³⁷; interazione tra i diversi attori; ambientazione scenica; uso di scenografie, costumi, musiche di sottofondo, ecc.

- l’uso di altre intelligenze, se previste dal laboratorio: intelligenza cinestetica = movimento del corpo; intelligenza musicale = uso della musica; ecc.
- la quantità e qualità dei rimandi al testo o all’Autore studiato (se il laboratorio lo richiede)
- Ecc.³⁸

Ogni laboratorio può prevedere indicatori diversi. È utile, però, che i ragazzi sappiano con chiarezza quali aspetti saranno valutati.

È evidente che un procedimento valutativo di questo tipo si lega all’idea che ognuno di noi non abbia una sola intelligenza ma molteplici intelligenze (come ci ha insegnato H. Gardner). Dunque tutte vanno valorizzate e valutate: non solo quella linguistico-concettuale, ma anche quella visiva, musicale, cinestetica, logico-matematica, interpersonale, intrapersonale). Il pensiero (e dunque anche la filosofia) passano anche attraverso queste intelligenze, come, d’altra parte, mostra il lavoro sulle competenze. Questo non significa che non sia importante e centrale comunque il lavoro del concetto (proprio della filosofia), ma che è altrettanto importante e necessario arricchirlo con il pathos e con tutto quello che gli altri linguaggi e le altre intelligenze possono apportare.

³⁷ Questi primi elementi li riprendiamo da Marcatò P. (2007), p. 57.

³⁸ Le difficoltà ‘valutative’ a riguardo possono investire il fatto che si ‘giudica’ non solo di livelli cognitivi o facilmente quantificabili, ma di diverse intelligenze, abilità e competenze. A riguardo alcune tabelle valutative possono essere utili. Rimandiamo in particolare al lavoro fatto, in relazione ai Programmi Brocca e al metodo laboratoriale, a AA.VV. (1996), a cura di M. De Pasquale, pp. 34 sgg.; 81 sgg.; 97 sgg. (con griglie di obiettivi e materiale per la valutazione delle diverse dimensioni e dei diversi livelli cognitivi e affettivi); ma anche Bernardi V. (2001). Più in generale sulla valutazione legata al metodo laboratoriale cfr. Santi M. (1995), cit., pp. 160 sgg., ma anche B.M. Varisco (2004); M. Comoglio (2003); M. Pellerer (2004). Invece, per una valutazione più legata alle intelligenze multiple possono essere molto utili le schede di valutazione presenti in McKenzie W. (2006), pp. 193 sgg. Infine, sulla didattica differenziata in filosofia, cfr. in particolare: Ruffaldi E. – Trombino M. (2004), capp. 9-10.

Infine, cfr. ancora il recente Gambula G., Ghilarducci I. (2017), pp. 36 sgg., ricco di schede con *Indicatori di processo e di prodotto della Didattica del laboratorio*.

3.9 La preparazione e la scelta dei laboratori

Ogni laboratorio ha un suo contesto d’uso specifico e richiede una preparazione specifica. Alle volte la preparazione (e la quantità di tempo richiesto all’insegnante) è minima. Alle volte la preparazione è complessa. In ogni caso, non si può improvvisare. I laboratori vanno scelti, preparati.

Alcuni laboratori possono servire per introdurre l’Autore e il periodo storico; altri come momenti di sintesi e verifica; altri come laboratori di approfondimento.

Alcuni laboratori sono ‘generalisti’, possono essere usati per autori diversi e lavorano su competenze più trasversali.

Che cosa intendiamo dire? Che un laboratorio, per esempio, sulle mappe concettuali, o sui testi, o un laboratorio di *problem-solving*, ecc. può essere fatto con qualsiasi Autore della storia della filosofia.

Alcuni laboratori sono ‘collegabili’ in maniera specifica all’Autore spiegato e lavorano su competenze filosofiche specifiche.

Nel senso che alcuni laboratori possono essere pensati e proposti a partire dalle caratteristiche particolari della filosofia di quell’Autore e non possono essere usati in altri contesti, se non con difficoltà (a meno che non si tratti di Autori con una struttura di pensiero molto simile). Per esempio un laboratorio su Talete e l’importanza dell’acqua non è replicabile. Un laboratorio su come si costruisce una definizione diairetica o si fa nell’unità di apprendimento su Platone o non si fa; ecc.

3.10 Come introdurre il laboratorio alla classe

Anche in questo caso non è c’è una risposta univoca. Certo è che... l’introduzione è importante.

- Può essere solo un’introduzione tecnica (che spiega ‘come’ si svolgerà il laboratorio e se e come verrà valutato).
- Può essere un’introduzione ‘didattica’ (che spiega ai ragazzi il senso di fare filosofia con i laboratori).
- Può essere un’introduzione ‘storico-pedagogica’ (che spiega ai ragazzi l’importanza e le finalità dell’uso del laboratorio nella scuola delle competenze).
- Può essere un’introduzione ‘storico-filosofica’ (che rapporto c’è tra filosofia e laboratorio?...)³⁹

³⁹ Cfr. Trombino M. (1997b), *Costruire un percorso in un autore...: Dopo aver citato Huizinga scrive: “Ciascun grande filosofo, infatti, ha elaborato un mondo organico di pensieri. Di questo*

- Può essere un'introduzione 'programmatica' (e allora... un richiamo alle Istruzioni nazionali, alle metodologie filosofiche, ecc.).
- Può essere un'introduzione 'tacita', che viene esplicitata alla fine. Cioè all'inizio si dice solo: *oggi facciamo un laboratorio di filosofia!* Alla fine del laboratorio, si riprende il discorso con i ragazzi e si motiva il senso dell'inserimento di questa attività nel percorso.
- Può essere un'introduzione con un *brainstorming* o con una discussione. L'insegnante chiede ai ragazzi quali sono i vantaggi e gli svantaggi di un apprendimento cooperativo; e come si collega o si può collegare alla filosofia. I ragazzi intervengono liberamente; alla fine l'insegnante discute criticamente le risposte e introduce il metodo laboratoriale.

3.11 Il debriefing: dall'esperienza al concetto

Ormai è noto cosa sia il *debriefing* (o semplicemente 'briefing')⁴⁰ e sarà sufficiente rimandare a chi questi aspetti li ha studiati. Questo vale particolarmente per i laboratori ludici (per i quali rimandiamo al capitolo specifico del nostro Manuale), là dove il debriefing viene chiamato anche 'dopo-gioco'. Ma in generale vale per le esperienze vissute in gruppo, e quindi per tutti i laboratori di filosofia.

È il momento della 'discussione' sull'esperienza vissuta. La sua origine risale già ai War-Games, ma il suo valore è stato ovviamente approfondito nell'ambito degli studi psicologici. Infine si ha il suo approdo nell'ambito educativo⁴¹.

mondo parliamo quando costruiamo un "percorso in un autore". Entrare in questo mondo significa elaborare un gioco, nel senso di Huizinga, cioè penetrare in un mondo parallelo a quello reale (*il mondo filosofico dei pensieri di un altro*) giocando in esso secondo le sue regole, in uno spazio e in un tempo definito, per ottenere un guadagno. In questo senso ogni autore è un gioco a parte, va spezzata la continuità della storia della filosofia. Ma è un gioco che va superato. Su esso, una volta chiuso, va costruito per i giovani ed anche per noi un acquisto perenne: l'acquisto di uno strumento in più per intendere la realtà secondo l'uno o l'altro dei modelli di razionalità proposti dai grandi filosofi del passato e del presente. In uno spazio di sospensione della realtà, quale la scuola è, in quanto luogo e tempo di preparazione alle responsabilità del reale; (...) è un viaggio. Dopo, si deve tornare a casa".

⁴⁰ Dall'inglese *brief* (breve) e dal verbo *to brief* significa riassumere, dare brevi istruzioni. In ambiente militare inizialmente (e oggi sul lavoro) è una breve riunione nella quale il 'capo' comunica brevemente le istruzioni. Come dopo-gioco, però, i protagonisti diventano i giocatori. Nel nostro caso, gli studenti.

⁴¹ Cfr, in particolare, a riguardo: Romano R.G. (2000), pp. 104 sgg.; Marcato P. - Del Guasta

Nel debriefing l'esperienza diventa concetto, il fatto diventa consaputo. La discussione di gruppo porta i partecipanti ad interpretare quanto accaduto e trasformarlo in apprendimento significativo. L'insegnante in questa fase sarà solo un facilitatore della discussione. L'obiettivo generale del classico debriefing, infatti, non è far conoscere alla classe dei contenuti conosciuti dall'insegnante (scuola A), ma lasciar emergere i singoli vissuti dei ragazzi (scuola B).

Al debriefing va dedicato un tempo opportuno. Il setting ideale è ancora una volta il cerchio; questa volta tutta la classe siederà in cerchio, insieme all'insegnante.

Il debriefing classico è strutturato in tre fasi:

- 1) *descrizione* (che cosa ho provato? come mi sono sentito? quale stato emotivo o quali stati emotivi ho vissuto durante il laboratorio?)
- 2) *analisi-analogia* (che cosa mi ricorda la dinamica che ho vissuto? c'è qualche analogia con altre esperienze o situazioni concrete di vita che ho già vissuto o di cui ho sentito parlare?)
- 3) *applicazione* (che cosa ho imparato? C'è qualcosa che prima non sapevo e ora non so?)

Se si usa sistematicamente la dinamica laboratoriale, all'inizio è consigliabile fare questo debriefing classico, ma, poi, è consigliabile variare.

In Ledermann L.C. (1992, tr. it., 2007) e Thiagarajan S. (1992, tr. it., 2007) si trovano diverse proposte di debriefing alternative. In particolare ci piace rimandare alle proposte di S. Thiagarajan, che mostra come sia possibile persino 'giocare' nel debriefing, ovvero usare dei giochi nel debriefing. Ma torniamo a noi.

Il debriefing in filosofia va fatto sempre, ma, come già detto, se il laboratorio è inserito nella programmazione in maniera sistematica, dopo le prime volte, si può ridurre al minimo il tempo della descrizione (prima fase) e soffermarsi maggiormente sulle applicazioni concrete e sulla consapevolezza di quanto appreso (seconda e terza fase).

Riteniamo, però, che esista una relazione del tutto particolare tra debriefing ed esercizio filosofico e, dunque, la particolarità dei laboratori di filosofia possa consistere anche nel consentire delle modalità di debriefing assolutamente originali e innovative.

C. - Bernacchia M. (2007²), in particolare Bernacchia M. (1997, 2007²). Ma anche: Steinwachs B. (1992, trad. it. 2007). Ledermann L.C. (1992, trad. it., 2007); Thiagarajan S. (1992, trad. it., 2007).

3.12 L'originalità ermeneutica del debriefing filosofico

a) Originalità rispetto alla didattica della filosofia

- *Metodo storico e teoretico insieme.* Riteniamo che la validità del metodo laboratoriale in filosofia, se applicato nella sua interezza, si riveli particolarmente in questa connessione/unità tra esperienza e debriefing. In che senso? Nel senso che il laboratorio filosofico, se correttamente e compiutamente seguito, consente di superare l'antico dilemma: metodo storico o metodo teoretico? I laboratori sono generalmente su Autori, testi, temi, problemi della storia della filosofia. Ma il debriefing, in realtà, che cos'è se non un esercizio filosofico squisitamente socratico/teoretico? L'insegnante nel debriefing porta a concetto quanto fatto; aiuta i ragazzi ad interrogarsi; pone problemi e lascia che i problemi emergano: fa filosofia con gli studenti, o - come si dice - fa esperienza di con-filosofare.
- *Quarta fase e circolo ermeneutico.* Un debriefing, inoltre, può servire non solo per problematizzare quanto fatto, ma - proprio in e per questo - può servire a riaprire questioni, a lanciare nuovi problemi. Si tratta di quella che indichiamo come "quarta fase" rispetto a quelle classiche del debriefing, ma che per la filosofia può diventare la più importante. È un suggerimento che si adatta a diversi laboratori. La proposta è di sfruttare il debriefing e, al termine di esso, introdurre le soluzioni che un Autore (non ancora studiato) offre ai problemi incontrati durante il laboratorio stesso. In questo caso, la seduta di debriefing contemporaneamente chiude lo studio di un Autore o di un problema o di un periodo storico e apre (circolarmente) lo studio di un nuovo Autore o problema o periodo.

b) Originalità rispetto alle dinamiche classiche di laboratorio didattico

- *Il debriefing non è solo il momento finale dell'esperienza laboratoriale/didattica, ma è momento di insegnamento 'disciplinare'.* E questo non accade con e in altre materie: perché l'esercizio della concettualizzazione, dell'analisi, della discussione guidata, della ricerca di senso, dell'applicazione etico/pratica, della consapevolezza teorica, è proprio della filosofia e non di altre discipline.
- *Il debriefing può consapevolmente diventare un momento di passaggio verso una particolare tematizzazione filosofica.* Che cosa intendiamo dire? Che, anche quando il debriefing non viene usato come ponte verso un nuovo autore o un nuovo tema, come precedentemente

suggerito (magari perché il tipo di laboratorio non lo consente né richiede o magari perché l'insegnante non ritiene di doverlo sfruttare in questa direzione), il luogo di confronto/dialogo può divenire luogo idoneo per porre delle questioni filosofiche. Questo esercizio può essere preparato (e in qualche maniera veicolato) dall'insegnante, oppure può accadere spontaneamente.

Facciamo qualche esempio per chiarirci. Durante un "classico" debriefing un ragazzo o un gruppo fa emergere una serie di problematiche: per esempio i ragazzi non si sono trovati bene nel laboratorio perché il tempo non era sufficiente; o perché la distribuzione casuale degli elementi della squadra o del materiale laboratoriale non li ha favoriti; oppure: qualcuno discute una regola che non ritiene corretta; ecc. ecc. L'insegnante può sfruttare queste osservazioni per condurre i ragazzi a riflettere su tematiche che, di fatto, sono squisitamente filosofiche:

- che cosa significa che il tempo non era sufficiente? perché per un gruppo lo è stato e per un altro no? esiste una dimensione oggettiva del tempo o il tempo è solo soggettivo? ecc.
- il caso può essere ingiusto? solo nei laboratori di filosofia esiste il caso? come viviamo il rapporto con il caso nella nostra vita?
- perché esistono le regole? chi le decide? quando una regola è corretta e quando scorretta? ecc.

4. Come utilizzare i testi di filosofia in classe: pratiche ed esercizi

4.1 Leggere un testo filosofico a scuola: tradizione e attualità

Già nel secondo capitolo del nostro Manuale e poi di nuovo nel quarto quando abbiamo parlato dei modelli di insegnamento (IV.2: in relazione al modello storico-testuale), abbiamo sottolineato come la lettura dei testi filosofici in classe sia in fondo 'propria' della nostra tradizione italiana (prima con Gentile e poi - dopo una fase di inabissamento di questa tradizione, dovuta ad un lungo periodo storiografista/manualista - con la ripresa delle sperimentazioni degli anni '80, culminate nei Programmi Brocca⁴²). E nelle Indicazioni nazionali del 2010, sebbene con un'enfasi

⁴² Abbiamo visto come nei Programmi Brocca fossero dettagliate anche le operazioni da compiere sui testi e come fosse esplicito l'invito: "Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a

ridotta rispetto a quella presente nei Programmi Brocca, si parla chiaramente dello "studio dei diversi autori e lettura diretta dei loro testi".

Ora, però, mettendoci nei panni di un docente che operativamente voglia far leggere un testo filosofico in classe, dobbiamo sottolineare come le possibilità di utilizzo delle opere siano molteplici (possibilità che variano a partire dalle precomprensioni dei docenti e dalle diverse finalità con cui vogliono utilizzare la lettura dei testi).

Innanzitutto va ricordato che gli autori e i testi (o le parti di testo) vanno selezionati: non è possibile affrontare tutti i filosofi e tutti i loro testi.

Inoltre, sappiamo che si possono leggere i testi conservando una impostazione classica: lezione frontale, spiegazione/lettura da parte del docente. Questo avrà indubbiamente il vantaggio della 'conoscenza' del docente, che potrà esplicitare agli studenti il contesto del testo, aiutarli nella comprensione delle parole-chiave, dei passaggi argomentativi, degli snodi più complessi; fare richiami ai termini 'originari' del testo (nella loro lingua originaria); portare avanti approfondimenti sulla letteratura secondaria, la storia degli effetti, il richiamo alle fonti, possibili confronti con altri testi filosofici e non; analisi dello stile letterario e retorico, ecc.

Si possono, d'altra parte, leggere i testi in maniera 'laboratoriale' ("nel laboratorio della pratica didattica quotidiana"⁴³): attivando esercitazioni particolari, miranti a sviluppare particolari abilità e competenze negli studenti. In questo caso, ancora di più di quanto avvenga con la lettura guidata da parte del docente, accanto e oltre alle conoscenze saranno sviluppate particolari competenze, legate appunto all'analisi concettuale, argomentativa, logica, retorica, stilistica, ecc.

Il lavoro di lettura potrà essere affidato ai singoli o a gruppi di studenti. E le modalità di lettura di un testo potranno essere diverse. Capiamo che, a seconda delle scelte, cambiano le attività che si possono fare sulle opere filosofiche.

Personalmente riteniamo che in una prima fase sia importante il lavoro 'classico', svolto dall'insegnante: perché gli studenti devono imparare

partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano". La prassi in realtà era già diffusa negli anni '80, come risulta dall'inchiesta SFI del 1987: AA.VV. (1987), a cura di Vigone L., Lanzetti C.: circa il 57% degli insegnanti dedicava 'molto' o 'abbastanza' tempo alla lettura delle opere; e più della metà dei docenti intervistati usa antologie; e il 45,7% legge testi integrali di autori. E ancor più nell'inchiesta del 1994 legata alla sperimentazione Brocca: AA.VV. (1994), a cura di Lanzetti C., Quarenghi C.

⁴³ Massaro D. (1992a), ora in AA.VV. (1995), a cura di Calcaterra R. pp. 121 sgg.

un 'metodo' di lettura filosofica e se non lo mostra loro il docente è molto difficile (e forse non utile) che possano arrivarci da soli per prove ed errori. Mentre in una seconda fase è importante che gli studenti possano imparare a lavorare da soli con i testi, e sperimentare diversi laboratori ed esercitazioni testuali: sia singolarmente che in gruppo.

Proviamo a vedere, allora, quali siano queste possibili metodologie laboratoriali⁴⁴.

4.2 Il lavoro con i testi e sui testi filosofici: modelli e possibilità

4.2.1 Il cotesto e il contesto

Una prima tradizione (e possibilità) è quella che è stata ben sintetizzata (tra i primi) da M. Sbisà⁴⁵. In realtà si tratta della tradizione linguistico-letteraria, che ci aiuta a distinguere tra testo, con-testo e co-testo. Se il contesto (storico, sociale, linguistico, letterario, ecc.) riguarda la conoscenza (o la ricerca) di tutto ciò che è esterno al testo stesso (sebbene in stretta connessione con esso), il co-testo è legato alle informazioni interne allo stesso ambito testuale (il pensiero dell'autore, il rapporto del testo che stiamo leggendo con le altre opere dell'autore, ecc.). Su questa scia si muove la proposta di D. Massaro⁴⁶, che, per mettere al centro il contesto, mette al centro anche inevitabilmente il docente. Il percorso si muove su tre momenti:

- esposizione sintetica del pensiero dell'autore;
- esposizione del quadro interpretativo-storico (filosofico ed extrafilosofico);
- esposizione della storia degli effetti.

Il testo viene quindi letto attraverso questi tre livelli di spiegazione.

Ancora più radicale è János Petöfi, che, esplicitando il lavoro complesso del co-testo e dell'intertestualità, ricorda come una corretta interpretazione del brano analizzato in classe richiederebbe non solo l'analisi degli altri testi in relazione con il primo, ma anche il rimando a "(a) le

⁴⁴ Seguiamo in questo per lo più la ricostruzione di Ruffaldi E. (1999), pp. 177 sgg. (*L'uso del testo filosofico*).

⁴⁵ Sbisà M., *Testo e contesto*, in AA.VV. (1996), a cura di Fumo N., pp. 116 sgg.

⁴⁶ Massaro D. (1992a), pp. 130 sgg.

varianti del testo dato (se queste sono date), (b) altri testi del medesimo autore sul medesimo argomento, e, infine (c) i testi di altri autori che contengano informazioni utili alla contestualizzazione e, pertanto, possano agevolare la costruzione del *sensus referens* del testo da interpretare⁴⁷. Capiamo che ... a mala pena questo ormai si riesce a fare all'Università, dati i tempi di lezione sempre più stretti e diventa un esercizio utopico in classe (o forse applicabile a pochissimi eventuali esempi)!

Una proposta diametralmente opposta è quella che mette al centro il 'solo' testo.

4.2.2 Partire dal 'solo' testo filosofico

È una proposta che troviamo, per esempio, in AA.VV., *Il testo filosofico: schede di lettura, comprensione, verifica* (1994)⁴⁸. In questo caso la proposta è partire dai testi (senza mediazioni e introduzioni da parte dell'insegnante), per evitare che il docente si frapponga tra il testo e gli studenti (attenuandone problematicità e freschezza), ma anche per evitare che la 'spiegazione' si frapponga tra il testo e le operazioni pratiche che i ragazzi possono svolgere su di esso. L'insegnante si pone qui come facilitatore. Si limita a fornire delle schede-guida attraverso le quali gli studenti possano avvicinarsi al testo e ricostruirlo in maniera autonoma.

Per esempio, Anna Bianchi⁴⁹, propone una scheda in cui registrare: autore, titolo, forma letteraria, contesto e scopo; analisi della struttura (parti argomentative, parti descrittive, narrative, ecc.); paragrafazione; individuazione del problema centrale, delle parole-chiave (con esplicitazione di relazioni e riferimenti: al resto del brano, al contesto storico, ad altri autori); valutazione della coerenza interna del processo argomentativo.

Comprendiamo subito che, se il primo modello chiede molto al docente e forse poco agli studenti, questa proposta chiede moltissimo agli studenti: e forse potrà essere un punto di arrivo; difficilmente di partenza⁵⁰.

Una proposta intermedia, sempre su questa scia, è quella che prevede la prima fase di analisi lasciata agli studenti; la seconda (dal testo al contesto)

⁴⁷ Petöfi J.S. (1991) pp. 33-34.

⁴⁸ In AA.VV. (1994), *La città dei filosofi*, "Quaderni del Ministero della pubblica istruzione".

⁴⁹ Ivi, pp. 65 sgg.

⁵⁰ Alle pp. 42 sgg. si trova un esempio dei lavori di gruppo de *La città dei filosofi* sulla prima parte del *Discorso sul metodo di Cartesio*.

lasciata all'insegnante; la terza (il ritorno al testo) variamente mediata. Si propone, anche, in alternativa, l'uso di schede di analisi diverse per studenti o gruppi di studenti; in modo da portare avanti una didattica differenziata, che terrà maggiormente conto delle potenzialità o difficoltà dei singoli, e che diventerà lavoro comune nella fase finale, quando le schede verranno condivise e messe insieme (per autore, o per opera o per temi).

4.2.3 Per una gradualità ermeneutica

La proposta di Mario De Pasquale si pone in qualche maniera come sintesi efficace delle due opzioni. Partendo da uno scenario ermeneutico, consapevole dell'inevitabilità delle precomprensioni, il modello presentato può essere schematizzato nella maniera seguente⁵¹:

- Precomprensione:

- presentazione del quadro di riferimento, storico e filosofico (l'insegnante offre agli studenti gli elementi base necessari per la comprensione dell'autore, del suo pensiero, i filosofi a cui si richiama, il contesto, la storia degli effetti, l'attualità delle questioni)
- Indicazione delle questioni-chiave (per orientarsi nella lettura)
- Sottolineatura degli aspetti semantici fondamentali (in relazione in particolare allo specifico significato dei termini-chiave)
- Spiegazione delle operazioni che gli studenti dovranno svolgere durante la lettura e analisi del testo (metacognizione: gli studenti devono sapere come interpretare il testo e avere gli strumenti per farlo)

- Lettura e analisi del testo (da parte degli studenti)

- Individuare il tema centrale del brano,
- le tesi sostenute (e i loro presupposti espliciti o impliciti);
- distinguere tra affermazioni enunciative, argomentative, fattuali, normative;
- riconoscere metodologie, strategie argomentative, stile;
- saper decontestualizzare i concetti fondamentali e trasferirli in contesti diversi (transfert)
- ecc.

- Sintesi (che prevede un momento individuale, da parte dello studente e un momento dialogico: del docente con l'intera classe):

⁵¹ De Pasquale M. (1994), pp. 136 sgg.

- rielaborazione generale del percorso;
 - riorganizzazione del materiale appreso secondo una linea unitaria di interpretazione.
- Valutazione (da parte dello studente: confronto con il testo e attualizzazione):
- valutazione del testo (sua coerenza interna, validità argomentativa);
 - valutazione del testo rispetto ad altri testi e altre prospettive sullo stesso argomento.

4.2.4 La scelta di alcune strategie didattiche 'testuali'

È chiaro che non sempre 'tutto' si può fare. Allora, alcuni autori⁵², hanno proposto di iniziare a selezionare e schedare possibili "operazioni didattiche" da fare "sui testi e con i testi" (o "a partire dal testo")⁵³, in modo che il docente di volta in volta possa scegliere cosa fare e con che finalità.

In questo caso, il testo resta al centro: come mediatore sia rispetto ai contenuti (alla conoscenza dei filosofi, collocati nel loro tempo storico) sia rispetto alla struttura epistemologica e concettuale della disciplina, della filosofia. Ma lo sbilanciamento va sulle operazioni da svolgere sul testo, in modo calibrato rispetto alla classe e alla programmazione.

All'interno del già citato lavoro del 1994 de *La città dei filosofi (Il testo filosofico: schede di lettura, comprensione, verifica*, pp. 41 sgg.), troviamo una proposta di questo tipo per l'analisi del testo:

- Paragrafazione (dividere il testo in capoversi)
- Titolazione (scegliere il titolo capoversi)
- Individuazione delle parole chiave
- Enunciazione della tesi e degli argomenti addotti per sostenerla
- Individuazione dei problemi e delle risposte in relazione al dibattito filosofico
- Scoperta della strategia argomentativa
- Individuazione e raccolta delle informazioni relative allo sfondo storico.

⁵² In particolare, ci riferiamo ad esponenti delle ricerche di didattica empirica (oltre che teorica): M. De Pasquale, M. Trombino, E. Ruffaldi, F.C. Manara: questo tipo di ricerca è iniziata già prima dei Programmi Brocca, ma si è sviluppata soprattutto a partire da questi.

⁵³ De Lucia G. (1996b).

Un ulteriore modello è quello presentato da P. Biancardi⁵⁴, che, rispetto al *Fedone* propone uno schema in parte applicabile anche ad altre opere:

- Chi parla? Dove? Quando?
- Informazioni sui diversi personaggi
- Individuazione delle questioni centrali
- Individuazione delle questioni secondarie
- Parole chiave
- Concettualizzazione
- Confronto personale con le tesi dell'autore

Dobbiamo infine ricordare il lavoro di Mario Trombino⁵⁵, approfondito nel testo a cura di M. De Pasquale (AA.VV., 1998), su cui torneremo: ampia e vasta raccolta degli 'esercizi' che si possono fare sui testi (anche a partire dal loro 'stile').

4.2.5 La centralità dell'argomentazione

Un tipo particolare di analisi testuale è quella che mira a ricostruire l'argomentazione interna al testo⁵⁶. Anche in questo caso i modelli e gli esercizi possibili, per analizzare gli snodi argomentativi, sono diversi. Indubbiamente in ogni caso si tratta di ricostruire la problematizzazione dell'autore; e non è sempre facile. Inoltre gli studenti devono avere tra i prerequisiti la capacità di distinguere tra argomentazione, fondazione, dimostrazione, definizione, analisi, generalizzazione, deduzione, inferenza, critica, ecc.

Un modello è quello in parte già presentato quando abbiamo parlato del lavoro *Il testo filosofico: schede di lettura, comprensione e verifica*⁵⁷. In questo caso, la proposta dell'analisi argomentativa si muove in questa maniera:

- Divisione del testo in paragrafi significativi
- Individuazione delle parole-chiave

⁵⁴ Biancardi P. (1994), pp. 129 sgg.

⁵⁵ Trombino M. (1988-).

⁵⁶ E. Berti per esempio sostiene che "possiamo dire che la specificità di un testo filosofico, ossia ciò che lo distingue dagli altri, è anzitutto il suo carattere argomentativo, e poi una forma particolare di argomentatività. Il carattere argomentativo è la struttura che esso assume in conseguenza dell'intenzione del suo autore di non fare semplicemente delle asserzioni, o delle descrizioni, o delle valutazioni, ma di argomentarle, cioè di giustificarle, di portare a sostegno di esse delle ragioni, delle motivazioni": Berti E. (1991), p. 47. Cfr. anche Ruffaldi (1999), pp. 187 sgg.; 194 sgg.; Santi M. (2006), pp. 55 sgg.; Cattani A. (1990), pp. 22 sgg.

⁵⁷ AA.VV. (1994), *La città dei filosofi*, pp. 42 sgg.

in cui la filosofia si pone come 'filosofare' ed il lavoro con i testi e sui testi diventa un modo laboratoriale per entrare 'praticamente' in contatto con gli autori e il loro pensiero⁵⁹. Inevitabilmente ripeteremo qualcosa di quanto già detto nel paragrafo precedente. In quel caso abbiamo presentato i modelli; qui invece presentiamo in maniera sistematica i diversi esercizi che possono essere svolti (a prescindere dal modello scelto dall'insegnante).

Ognuno di questi esercizi può essere assegnato come compito a casa o svolto in classe, utilizzato in maniera individuale o assegnato come lavoro di gruppo.

4.3.1 Paragrafazione, intitolazione dei paragrafi, breve riassunto

Come già visto, è forse il metodo più classico, che può essere utilizzato sia con testi già letti e spiegati in classe dall'insegnante sia con testi non conosciuti dai ragazzi. Si chiede ai ragazzi di dividere un brano in unità significative (paragrafi) e individuare un possibile titolo per ognuno di essi. Infine fare una sintesi del passo.

Molti Manuali già prevedono esercizi di questo tipo: spesso però i passi antologizzati hanno già paragrafazione e commento; l'esercizio, per essere efficace, ovviamente deve contenere il testo 'crudo', senza apparato didattico. Il vantaggio è quello di costringere lo studente ad entrare nel testo, a sezionarlo nelle sue scansioni tematiche e logiche e quindi ad interrogarsi sui concetti e termini fondamentali. L'insegnante potrà scegliere se dare solo 'una' consegna, oppure dare più consegne sul testo (vedi proposte successive): in questo caso si tratterà di più esercizi messi insieme.

Come dare i titoli? Si può chiedere agli studenti di utilizzare parole-chiave o una brevissima descrizione che agevoli poi la sintesi finale. Un'altra proposta (magari da utilizzare quando gli studenti sono più

⁵⁹ Già nel 1988 Mario Trombino aveva proposto: *Esercizi scritti di filosofia*. Del 1998 è il testo a cui abbiamo fatto principalmente riferimento: (1998a), aggiornato, nel sito: www.ilgiardinodeipensieri.eu/CLASSIFICAZIONEFT.HTM, a cui rimandiamo per un approfondimento di ogni esercizio qui da noi riproposto. Abbiamo variato leggermente l'ordine, aggiunto alcune cose e tolto altre, e in ogni caso limitato la cernita agli esercizi sui testi, perché invece quelli di tipo più creativo o legati alla scrittura filosofica abbiamo scelto di proporli negli altri capitoli del nostro Manuale. Sempre nel sito www.ilgiardinodeipensieri.eu/ in relazione ad altri aspetti degli esercizi con i testi, cfr. Id. (1996a), *L'utilizzo dei testi: dal testo "supporto" al testo "fonte"*; Id. (1997b), *Costruire un percorso in un autore*.

pratici del metodo) è quella di inventare titoli che siano accattivanti rispetto al lettore.

La valutazione terrà conto della corretta distinzione dei paragrafi in base ai passaggi argomentativi del testo (tenendo conto sempre del margine interpretativo sotteso ad un testo, specie se filosofico). Inoltre terrà conto della coerenza tra 'taglio' dei paragrafi e titolo scelto. Infine nel breve riassunto terrà conto sia della presenza effettiva dei temi e concetti 'essenziali' presentati nel brano (sono stati tutti considerati dallo studente? O, viceversa, qualche elemento fondamentale è stato saltato? E/o qualche elemento secondario è stato valorizzato in eccesso a discapito del cuore del discorso?), sia della correttezza stilistico-grammaticale.

La stessa pratica potrà essere utilizzata, all'inizio soprattutto, per alcune pagine del Manuale piuttosto che per testi filosofici. Oppure potrà essere utilizzata come prova di ingresso.

*L'analisi testuale può avvenire
o attraverso paragrafi o
o attraverso titoli*

4.3.2 Ricerca delle parole-chiave, definizioni e costruzione di un dizionario personale

Anche in questo caso il lavoro potrà essere fatto con testi già noti o con testi da esplorare da parte dei ragazzi. Il lavoro potrà essere fatto saltuariamente (in classe o a casa) oppure sistematicamente, prevedendo la costruzione di un Dizionario che verrà elaborato durante tutto l'anno (o il triennio) scolastico, in forma cartacea o elettronica: partendo dalle parole-chiave di volta in volta incontrate nei testi e aggiungendo le diverse definizioni che di esse vengono reperite, al variare dei testi studiati e degli autori incontrati⁶⁰.

Come definire un termine? La definizione potrà essere semplicemente legata al testo (e quindi rimanere ancorata alla lettera di ciò si legge, a prescindere da quanto si conosce dell'autore), oppure potrà essere di tipo storico-critico e quindi tener conto del contesto in cui viene utilizzata dal pensatore letto. Il lavoro potrà essere fatto su un solo testo o più testi. In questo caso si può chiedere anche un confronto, facendo emergere come le stesse parole-chiave siano utilizzate in maniera differente in diversi contesti (dallo stesso autore; o da autori diversi).

⁶⁰ Gli Orientamenti MIUR 2017 (pp. 29-30) propongono "l'ideazione e creazione di un glossario filosofico digitale plurilingue che possa essere integrato nei manuali cartacei (attraverso QR Code o simili) o digitali, e sia consultabile anche direttamente da qualunque piattaforma".

esempi, delle analogie, analisi di 'casi', utilizzo di rappresentazioni concrete, ecc. per le quali rimandiamo al successivo 6.5 di questa stessa sezione.

4.3.10 *Analisi dello stile, delle figure retoriche, del metodo*

Questo tipo di lavoro non è semplice e richiede che l'insegnante abbia già lavorato a lungo in questa direzione, mostrando l'utilizzo possibile di diversi stili in filosofia. Solo in questo caso sarà possibile poi chiedere allo studente di capire quale sia lo stile adoperato in un testo filosofico a lui non noto. Viceversa si potrà iniziare a chiedere allo studente un esercizio di analisi retorico-stilistica di base:

- ricerca delle figure retoriche;
- ricerca dell'io narrante e delle modalità di indirizzo ad eventuali destinatari del testo;
- ricerca degli influssi che hanno determinato la scelta di un particolare stile da parte di un filosofo;
- ricerca di precedenti stilistici simili;
- ecc.

Ancora più complesso sarebbe chiedere ai ragazzi di rintracciare il 'metodo' filosofico utilizzato dall'Autore nel testo (individuare, esplicitarlo). Anche in questo caso, l'esercizio è fattibile forse solo nell'ultimo anno, se si è lavorato a lungo nel triennio in questa direzione, leggendo testi con gli studenti e mostrando di volta in volta il metodo filosofico adoperato dai pensatori.

4.3.11 *Applicazioni ermeneutiche, esistenziali, retoriche*

In questo caso, l'esercizio di lettura del testo si collega ai diversi esercizi di scrittura che proponiamo nel successivo paragrafo 5 (a cui rimandiamo). Si tratterà per esempio di chiedere agli studenti di inventare esempi a sostegno delle tesi dei filosofi, o creare metafore e/o analogie, oppure creare nuove argomentazioni a sostegno di una tesi (o smontarla criticamente), oppure applicare quanto letto alla propria esperienza personale e sociale, ecc.

4.3.12 *Confronto tra testi*⁶²

In questo caso si potranno utilizzare schede/schemi che però invece di far lavorare lo studente solo all'interno di un testo, mettano in parallelo brani di diversi autori. Lo schema potrà diventare una matrice, che mette in colonna per esempio gli autori e in orizzontale gli elementi testuali da confrontare:

- parole chiave comuni
- definizioni di queste parole-chiave (nelle loro affinità e divergenze)
- tesi in comune e tesi divergenti

⁶² Come spiega Trombino (www.ilgiardinodeipensieri.eu/CLASSIFICAZIONEFT.HTM), al di là delle difficoltà, che cosa offre questo tipo di esercizio? "a) Un miglioramento delle capacità di analisi e di lettura attenta, e più esattamente un approfondimento, un affinamento di queste capacità. Se ho compreso ad un certo livello il concetto di legge di natura in Hobbes e in Montesquieu, il confronto tra i rispettivi testi affina la mia comprensione perché mi costringe a distinguere su cosa esattamente i due filosofi concordano e su cosa divergono. Perché sia possibile un confronto, infatti, è necessaria l'esistenza di un terreno comune, che va identificato. Per farlo, occorre uno sforzo di analisi, ma i testi stessi guidano l'analisi perché non li capirò finché non avrò separato terreno comune e differenze. Occorre quindi una lettura attenta. b) Una abitudine alla precisione in filosofia. (...) Il confronto costringe a prestare maggiore attenzione perché costringe a moltiplicare le distinzioni e a identificare con maggiore cura i concetti e le tesi. c) Un miglioramento delle tecniche di lettura dei testi filosofici. Per poter fare il confronto, chi studia è costretto a leggere i testi con tecniche raffinate: a identificare brani significativi, a isolare parole-chiave, a costruire schemi, e così via. Tutte tecniche che sono proprie degli esercizi di analisi. Ma in quella classe di esercizi si tratta di tecniche imposte dall'esterno, qui si tratta di tecniche che nessuno impone, ma che da sole si rendono necessarie (...). d) Un miglioramento delle tecniche espressive a base creativa. Ogni operazione di confronto non è la semplice somma o differenza di due o più elementi diversi: perché due testi siano confrontabili, occorre porre domande ai testi, collocarsi da un punto di vista che non è proprio di nessuno dei due autori, elaborare modelli interpretativi. Tutte operazioni che hanno una necessaria componente di creatività. Gli studenti che non hanno predisposizione per gli esercizi creativi, o che li rifiutano per altre ragioni, sono qui portati naturalmente ad usare le tecniche proprie degli esercizi creativi quasi senza accorgersene. Il confronto tra testi permette poi di imparare per differenza, e quindi velocemente e con precisione. Il confronto tra testi può essere utilizzato come preparazione a vari tipi di lavoro filosofico. Ad esempio, la raccolta di brani su un tema e il loro confronto può servire come esercizio preparatorio ad un dibattito in classe o alla stesura di un dialogo. (...) E poi una classe di esercizi che si presta molto bene per le verifiche finali (...) e per il recupero. Per il professore il lavoro di preparazione di questo tipo di esercizi è veramente grande se decide di cercare brani utili su un certo argomento senza aver prima svolto il lavoro preparatorio. Abituamente è utile procedere in modo inverso: si selezionano e si schedano i brani utili mentre si legge per altre ragioni. Aiutano molto, naturalmente, le antologie filosofiche in cui il lavoro di ricerca e di comparazione è stato svolto dagli autori. Un modo veloce per avere testi già pronti a disposizione - un 'archivio' personale - è selezionarli a coppie (o per percorsi tematici) quando capita di imbatterci nel proprio studio personale. Gli esercizi di confronto tra testi, se scelti di epoche storiche diverse, consentono di mantenere presente alla memoria una materia già studiata oppure di anticipare elementi complessi di materia da studiare. Sono utili come esercizi per ripassare e per anticipare idee, selezionando in maniera opportuna i passi. Ovviamente nel caso si tratti di una anticipazione i passi dovranno essere scelti in modo che siano in sé comprensibili".

- argomentazioni in comune e divergenti
- esempi in comune ed esempi divergenti
- Ecc.

Ovviamente, se la comparazione va fatta in maniera schematica, potranno essere indicati più elementi da mettere in confronto, se invece si chiede agli studenti di mettere per iscritto una comparazione, argomentandola, allora sarà necessario scegliere uno o due elementi di confronto (non di più). I brani possono appartenere a filosofi già studiati (e in questo caso diventa un esercizio di riepilogo); oppure in parte studiati e in parte no (come anticipazione di temi che si andranno poi a ritrovare)

4.3.13 Scelta di testi

Al contrario, in questo caso, si chiederà ai ragazzi di fare una ricerca per trovare i passi (di diversi autori) relativi ad un tema, mettendo in evidenza gli elementi di affinità e divergenza degli stessi.

4.3.14 Annotare un testo utilizzando altri testi

Si chiederà ai ragazzi di annotare un testo con altri testi: inserendo questi ultimi in note a piè pagina o con rimandi al margine del testo originario. I testi da scegliere possono essere:

- fonti del primo
- affini al primo per tematica
- affini per argomentazioni
- opposti per argomentazione
- dello stesso autore
- di altri autori dello stesso periodo
- di autori già studiati
- di autori non conosciuti, ma sui quali si è svolta una ricerca previa
- di saggi critici (forniti dal docente o cercati dagli studenti).

4.3.15 Questionari

È un esercizio che abbiamo messo alla fine del nostro elenco. L'utilizzo dei questionari in filosofia è per certi versi problematico, in altri casi utile per una verifica veloce e chiara. Sappiamo che possono essere a risposta chiusa o aperta, legati a singoli autori e testi o trasversali. Una variante interessante e creativa potrebbe essere quella di chiedere agli studenti stessi di creare un questionario a partire da un testo dato.

Laboratorio: per esercitarsi sui diversi modelli di analisi testuale

Gli studenti verranno divisi in gruppi (anche molto piccoli, se si vogliono proporre molti laboratori diversificati) e, partendo dallo stesso testo (consegnato dall'insegnante), ogni gruppo svolgerà un'esercitazione diversa tra quelle proposte sopra; in particolare, se si sono svolti i due laboratori sulla parafrasi e sulla lettura a partire da uno schema dato, suggeriamo:

- ricostruzione argomentativa
- analisi delle metafore e delle immagini
- analisi dello stile e delle figure retoriche
- costruzione di un questionario da parte degli studenti

Laboratorio riassuntivo: dalle esercitazioni alle competenze

Individuare – per ogni esercitazione sui testi proposta – le competenze più facilmente attivabili (e viceversa: collegare le competenze che si vogliono attivare ai diversi modelli)

Poniamo qui su due colonne l'elenco degli esercizi presentati e l'elenco delle competenze filosofiche generali, dedotte dalle Indicazioni generali del 2010, che abbiamo già presentato nel capitolo III.

Con un lavoro prima individuale e poi fatto per piccoli gruppi, collegare gli esercizi alle competenze più facilmente attivabili e viceversa. Chiaramente da ogni esercizio potranno partire più frecce (e quindi essere collegate più competenze). Sarà importante poi una discussione collettiva sul lavoro svolto.

- Paragrafazione, intitolazione dei paragrafi, breve riassunto
- Ricerca delle parole-chiave, definizioni e costruzione di un dizionario personale
- Spiegazione di alcuni termini o passaggi
- Domande al testo
- Ricerca relativa al contesto storico e al genere letterario del testo in esame
- Analisi di un testo a partire da uno schema o una scheda
- Ricostruzione argomentativa di un testo
- Sintesi di un testo
- Analisi delle metafore, delle immagini, degli esempi (o analogie) presenti nel testo
- Analisi dello stile, delle figure retoriche, del metodo
- Applicazioni ermeneutiche, esistenziali, retoriche
- Confronto tra testi
- Scelta di testi
- Annotare un testo utilizzando altri testi
- Questionari
- Saper distinguere e sviluppare domande relative alle questioni fondamentali dell'uomo
- Comprendere e ricostruire una riflessione critica sul reale; e attivare una riflessione personale su di essa
- Saper individuare gli elementi di una discussione razionale; saper esercitare una discussione razionale
- Saper riconoscere i passaggi argomentativi di una tesi; saper argomentare criticamente una tesi
- Comprendere le soluzioni che sono state date alle questioni fondamentali dell'uomo e saperle utilizzare nell'interpretazione del mondo
- Saper ricostruire l'articolazione filosofica di un giudizio critico; saper articolare un giudizio critico personale
- Saper riconoscere la diversità dei metodi di indagine razionale e degli stili di scrittura filosofica, valutandoli nelle loro possibilità e nei loro limiti
- Saper distinguere le molteplici forme del dialogo filosofico e saperle utilizzare in attività di dialogo interpersonale
- Saper individuare i nessi tra la filosofia e le altre discipline; saper utilizzare in maniera consapevole il dialogo interdisciplinare
- Saper riconoscere gli elementi tendenzialmente universalistici di una filosofia; saper attivare processi di universalizzazione delle prospettive

5. Le possibilità classiche e quelle creative della scrittura filosofica

5.1 Scrivere con la filosofia, scrivere di filosofia

C'è un nesso inestricabile tra pensiero e linguaggio: questo vale a maggior ragione per la filosofia⁶³. E, d'altra parte, è stato Parmenide ad insegnarcelo: "è necessario dire e pensare... che l'essere è": *noein e legein* sono inscindibili. Psicologia e pedagogia ci hanno solo confermato che il lavoro sul linguaggio ha ricadute fondamentali sull'apprendimento e viceversa⁶⁴.

Abbiamo già indicato alcune possibilità di lavoro sul linguaggio filosofico a partire dai testi e chiaramente tutti quelli proposti nel precedente capitolo sono già, in qualche maniera, esercizi di scrittura filosofica: però più legati appunto alla dimensione testuale. Un'altra esperienza di 'scrittura' particolare è quella legata alle mappe concettuali, su cui torneremo nel successivo paragrafo 6.4.2. Ora vogliamo però provare ad indicare alcune possibilità 'specifiche' di lavoro 'stilistico', 'narrativo' e 'argomentativo' con la scrittura filosofica. Certo tra lettura e scrittura filosofica resta un legame inevitabile. Possiamo scrivere di filosofia e con stile filosofico solo se siamo abituati a leggere testi (o parti di testo) di filosofia. E non solo Manuali. Eppure ci è sembrato importate distinguere le due cose⁶⁵ e mostrare quante possibilità (e sviluppo di competenze non solo trasversali ma anche specifiche⁶⁶) offra la scrittura filosofica.

⁶³ Telmon V. (1972a); AA.VV. (1992, trad. it. 2000); Alotto P. - Trolli R. (2002).

⁶⁴ Sul rapporto scrittura filosofica / didattica cfr. in particolare Costantino S. (1988); AA.VV. (1995), a cura di Semerari G.; Bortolotti A. (1998); AA.VV. (1999), "La città dei filosofi"; AA.VV. (1992, trad. it. 2000); AA.VV. (2001), a cura di De Natale F.

⁶⁵ Già negli anni '70, Telmon V. (1972), tra gli altri, spingeva in direzione di un passaggio dall'oralità dell'insegnamento filosofico all'utilizzo di altri strumenti, tra cui lo scritto. Ruffaldi (1999, pp. 235 sgg.) fa notare come un lavoro 'scritto' aiuti a rinforzare le capacità di analisi e sintesi, di ripresa e sviluppo delle argomentazioni, e anche ovviamente a consolidare l'apprendimento.

⁶⁶ In alcuni casi, le possibilità della scrittura filosofica sono parallele (perfino affini e/o convergenti) con quelle della scrittura legata ad altre materie e discipline. È chiaro che scrivere costringe a ripensare, riconcettualizzare, reinterpretare, fissare e rielaborare in proprio quanto appreso. Da questo punto di vista una serie di competenze comunicative trasversali vengono messe in gioco nella scrittura filosofica: né più né meno di come vengono messe in gioco nelle altre discipline, quando nell'insegnamento vengono utilizzati metodi di scrittura.

Ad un secondo livello (e per certi versi al contrario) potremmo dire che una scrittura svolta correttamente dal punto di vista dell'argomentazione logica e della chiarezza concettuale ed espositiva, è in fondo già in parte un esercizio filosofico, anche se magari stiamo scrivendo di temi non filosofici. Qui, quindi, la filosofia (e la scrittura argomentativa) entra in maniera trasversale

5.2 Tema, saggio breve, tesina, dissertazione

La modalità più tipica, tutt'oggi, di scrittura filosofica a scuola è quella del tema, o del saggio breve, o della tesina (in qualche caso della dissertazione). Il tema rientra nella prima casistica e non è 'propriamente' scrittura filosofica, sebbene possa avere contenuti filosofici.

Il saggio breve già si pone in una situazione diversa, perché un saggio di filosofia implica un metodo particolare: scelta di un tema; articolazione argomentativa dei contenuti; analisi e sintesi; capacità di riferimento/citazione rispetto alle fonti e ai testi; uso delle note, della letteratura critica. Non si tratta di una modalità semplice di scrittura filosofica, anche se indubbiamente auspicabile e tra l'altro prevista generalmente a scuola (non diciamo "prevista per l'esame finale", visto che ormai le modalità dell'esame cambiano in continuazione; per lungo tempo il saggio breve di filosofia è stato una della possibilità nell'esame di maturità).

Alcune metodologie di insegnamento (abbiamo presentato nel capitolo IV 3.3 la proposta di Gaiani, relativa alla didattica per concetti/parole), mettono al centro questa possibilità di scrittura. È evidente che si tratta di un obiettivo finale, raggiungibile nel triennio, ma che – se vuole essere svolto seriamente (e non essere solo una bella copia o brutta copia del classico tema: e quindi la stessa cosa sotto altro nome) – implica che il docente legga in classe con gli studenti dei saggi brevi di filosofia (e quindi lavori di letteratura critica), mostrandone la struttura e 'insegnando' ai ragazzi come si utilizza. Solo dopo aver letto e conosciuto una modalità di scrittura propria del saggio breve, sarà possibile riutilizzarla.

La cosiddetta 'tesina' (anche questa spesso utilizzata soprattutto in vista dell'esame finale), dovrebbe rappresentare la conclusione di un lavoro personale, di ricerca dello studente. In alcuni casi può essere assegnata come lavoro annuale (o quadrimestrale), legandola ad un'unità di apprendimento svolta con la formula dell'apprendimento per ricerca. Franco Cambi, sottolineando l'importanza di lasciare liberi gli studenti rispetto a questo tipo di lavoro, suggerisce alcuni elementi/passaggi fondamentali: "scelta dell'argomento, prima documentazione, elaborazione del progetto

nella costruzione delle competenze dello studente. Ad un terzo livello (su cui ci soffermeremo in maniera più specifica) esiste una modalità di scrittura tipicamente filosofica, che pur avendo affinità e collegamento con le altre modalità di esercitazione scritta, se ne differenzia proprio per la specificità della filosofia. E qui quindi vengono messe in gioco non solo conoscenze ma anche competenze specifiche.

(schema sintetico, bozza di indice, strutturazione dei problemi su cui si vorrà lavorare), seconda documentazione, scrittura, controllo"⁶⁷.

Con 'dissertazione' generalmente, nella letteratura didattica, si tende ad indicare – se così vogliamo dire – la versione filosofica del classico tema, ovvero lo svolgimento di un tema filosofico: una rielaborazione concettuale e argomentata di un dato 'topic' (un aspetto del pensiero di un filosofo; un confronto tra pensatori; ecc.). Può essere una dissertazione più storica, o più ricostruttiva. O più problematica, attualizzante, creativa (e in questo caso si chiede agli studenti uno sforzo di interpretazione, personalizzazione, presa di posizione critica). In questo caso il 'tema' potrebbe essere un problema, una questione teoretica, un concetto filosofico, ecc.

Riteniamo, però, che questo secondo aspetto possa venire solo dopo il primo, ovvero dopo che gli studenti si siano impadroniti degli strumenti concettuali di un autore e anche delle dinamiche proprie della scrittura filosofica, per evitare di trasformare la dissertazione in... *ognuno dica liberamente quello che gli passa per la testa* (il che sarebbe poco filosofico!).

Ruffaldi fa notare come questo modello di riferimento sia proprio in particolare della scuola francese di didattica della filosofia e come, in quel caso, per ovviare a queste derive, gli studenti vengano 'guidati' con una proposta di articolazione dello scritto molto mirata.

Citiamo alcuni titoli degli anni passati, con qualche cenno allo svolgimento proposto: "Quale concezione dell'uomo viene rimessa in causa dall'ipotesi dell'inconscio?". Le indicazioni per lo svolgimento, sintetiche ma molto articolate, definiscono dapprima i termini della traccia, sottolineando le possibili interpretazioni di "uomo", la definizione dell'inconscio come di una "ipotesi", ecc.; il successivo punto, "analisi del problema", invita a chiarire il rapporto tra inconscio e coscienza, gli usi che di questo termine si sono fatti in filosofia e il rapporto tra la coscienza e la definizione di "uomo"; la sezione "le grandi linee della riflessione" suggerisce di far precedere la trattazione del pensiero freudiano da riferimenti a Marx e a Nietzsche; vengono quindi suggerite le linee generali di "un possibile svolgimento", seguite dall'indicazione di riferimenti ad alcune opere degli autori già ricordati, di Platone (il *Libro V* della *Repubblica*) e di Cartesio (*Le passioni dell'anima*); infine, con il titolo "Le false piste" vengono indicati alcuni possibili fraintendimenti del titolo.

⁶⁷ Cambi F. (1992), pp. 102 sgg.

Qualche altro titolo: "L'avvenire può essere oggetto di conoscenza?"; "È giusto dire che la storia giudicherà?"; "A quali condizioni un procedimento può essere considerato scientifico?"⁶⁸.

Ci spostiamo adesso a presentare un'altra serie di possibilità della scrittura filosofica: per certi versi ancorate ancora ai testi, per altri versi anche già spostate sul versante più creativo.

5.3 *Lo stile filosofico: partire dall'analisi dei testi*

Un lavoro diverso e per certi versi già 'dentro' non solo alle conoscenze ma anche alle competenze filosofiche è il lavoro sullo stile. Certo, anche lo studio della lingua (italiana o straniera) passa per attraverso esercizi di stile. E indubbiamente per certi versi qui gli esercizi filosofici sono debitori di quelli letterari. Però, c'è una postura tipicamente filosofica che è quella del *pensare attraverso modelli diversi* e, in questo caso, il valore dello 'stile' filosofico (sia di quello appreso dalla lettura dei testi, sia di quello utilizzato nella scrittura) è diverso dal valore di una esercitazione meramente letteraria: la finalità, infatti, non è tanto o solo retorica (o di attivazione di competenze trasversali rispetto all'area linguistica), ma di attenzione alla modellizzazione del pensiero, e al rapporto tra pensiero e scrittura⁶⁹.

Rimandiamo a due testi: il primo, a cura di Ferruccio De Natale, *Forme di scrittura filosofica. Elementi di teoria e didattica* (2001), in cui si mostra – a diversi livelli – l'inscindibilità del livello scritturale/stilistico e di quello metodologico/contenutistico; il secondo, a cura di P. D'Angelo, *Forme letterarie della filosofia* (2012), che dedica ogni capitolo ad una particolare forma di scrittura filosofica⁷⁰.

Ora, venendo al discorso 'scolastico', le conseguenze didattiche sono diverse, e diverse le possibilità che si aprono. In primo luogo, un insegnante

⁶⁸ Ruffaldi E: <http://didatticadellafilosofia.loescher.it/le-93tesine94-e-la-93dissertation94.n6515>

⁶⁹ Come fa notare Rohbeck J. (2010²), in filosofia uno stile di scrittura è legato ad un determinato stile di pensiero e viceversa (*Denkstil und Schreibstil*), pp. 171 sgg.

⁷⁰ Aforisma di C. Gentili; Autobiografia di P. D'Angelo; Commento di R. Chiaradonna; Dialogo di F. Trabattoni; Enciclopedia/Dizionario di E. Franzini; Epistola di E. Spinelli; Quaestio/Disputatio di M. Bettetini; Racconto/Romanzo di M. Mazzocut-Mis; Satira di R. Pujia; Trattato/Saggio di F. D'Agostini.

che volesse lavorare su questo versante e attivare queste particolari competenze, dovrebbe lavorare molto, in una prima fase, sui testi, e con particolari esercitazioni che possano aiutare i ragazzi ad entrare nello stile proprio dell'autore. In particolare, il docente dovrà inizialmente guidare i ragazzi nel capire la differenza tra i vari generi di scrittura filosofico-letteraria, e mostrare come e perché (solo per fare qualche esempio) lo stile-poema di Parmenide non è indifferente rispetto al contenuto ontologico che egli vuole trasmettere; e lo stesso dicasi per lo stile-aforisma (per Eraclito, ma – in maniera completamente diversa – anche per Nietzsche). Quindi da un lato aiutare gli studenti a riconoscere e classificare gli stili filosofici-letterari; dall'altro mostrare la loro diversità. Un 'trattato' in età classica o ellenistica non è un 'trattato' del Novecento. Una 'meditazione' cartesiana non è una 'meditazione' husserliana. Un 'dialogo' platonico non è un 'dialogo' heideggeriano. Ecc. Quindi: non solo molteplicità di stili, ma molteplicità di uso e di interpretazione dello stesso stile (in base all'autore che lo adopera e all'epoca in cui è adoperato).

Solo dopo aver fatto un lavoro di questo tipo (se non per tutta la storia della filosofia e per tutti i testi, almeno per qualche testo e snodo significativo) l'insegnante potrà proporre alla classe degli esercizi di scrittura filosofica legata allo 'stile', anzi: agli stili.

Laboratorio: stili e Autori

Obiettivo del laboratorio è individuare alcuni modelli di 'stile' nella scrittura filosofica e collegarli ai diversi autori della storia della filosofia

Gli studenti, divisi in gruppi, sono invitati a tracciare una matrice in due colonne. Sulla prima, indicare i principali stili di scrittura filosofica; sulla seconda gli autori (ed eventualmente) i testi che possono essere collegati ad essa (ed utilizzati didatticamente).

Possiamo provare a distinguere i modelli di scrittura filosofica a partire dal carattere del loro stile (sebbene tutto questo possa essere solo 'indicativo'): stile argomentativo, dialettico, ironico, narrativo, dialogico, poetico, aforistico, oracolare, profetico, logico-deduttivo, scientifico, mitico/mitologico, fenomenologico-descrittivo, decostruttivo, esistenziale, sistematico, analitico, ecc. Oppure possiamo distinguere i modelli in base

alla tipologia dello scritto stesso: Dialogo, Epistola, Confessioni, Quaestiones, Pensieri e/o Diario, Trattato, Meditazione, ecc.

Fatta questa premessa, è possibile passare alle esercitazioni di scrittura.

5.4 Esercitazioni di scrittura e 'stile' filosofico

5.4.1 Scrivere con lo stile di un autore

È il primo esercizio. Si tratta, dopo aver appreso lo stile di un autore e le sue tecniche retoriche, provare a utilizzare il suo stesso stile. E, quindi, per esempio, proporre agli studenti di scrivere aforismi con stile eracliteo (o nietzscheano), oppure una lettera con stile epicureo, oppure una pagina di Diario con lo stile dei pensieri pascaliani, ecc.

Evidentemente è un tipo di lavoro molto impegnativo: innanzitutto per l'insegnante, che non dovrà solo leggere e commentare con attenzione in classe passi tratti da testi filosofici, ma anche sottolineare di volta in volta lo stile utilizzato dall'autore.

5.4.2 Scambio di stile (tra autori)

In questo caso, proponiamo un ampliamento (e una applicazione alla filosofia) dei cosiddetti "Esercizi di stile", il cui padre è indubbiamente R. Quenau⁷¹. In questo solco si innestano il "laboratorio poetico" e gli esercizi propri della didattica dell'italiano e delle lingue straniere⁷². Abbiamo alcune proposte di laboratori di filosofia che vanno in questa direzione⁷³.

La loro utilità dal punto di vista delle competenze specificatamente filosofiche è molteplice.

– Oltre ad essere delle forme 'potenti' di verifica

⁷¹ Quenau R. (1981; 1983).

⁷² Cfr. in particolare per un linguaggio in gioco: AA.VV. (1973, trad. it. 1985); Zamponi E. (1986); Gorini P. (1987; 1991); Zamponi E. – Piumini R. (1988); Frangipane M. (1992); Bartezzaghi S. (1992); AA.VV. (1993), a cura di D'Introno A.; Eco U. (1995); Dynes R. (1996); Peres E. (1997); Brugnolo S., Mozzi G. (1997; 1998); Maccario E. (1998); Marchiori A., Draghi B. (1999); Rossi G.A. (2002); Schlinger L. F. (2004); Sidoti B. (2005³); Carzan C. (2006); Greci R. (2007).

⁷³ Cfr. il già citato Trombino M. (1998a). Ma anche cfr. a riguardo: Ruffaldi E. (1999); Ruffaldi E. – Trombino M. (2004); Martini S. (2004b). Trolli R., Allotto P. (2001).

- dei contenuti (che dovranno essere conosciuti molto bene per essere 'traslati' in altro stile) e
- della padronanza del testo filosofico e del suo stile,
- essi consentono di interrogarsi in maniera critica sul nesso tra contenuto filosofico e stile di scrittura filosofica (e quindi di interrogarsi sulle motivazioni per cui un autore sceglie un certo stile);
- consentono di staccare linguaggio (stile) e concetto/contenuto e ripensare entrambi creativamente;
- creano forti competenze nelle capacità di utilizzare stili diversi (rispetto ad uno stesso contenuto) e quindi allenarsi nell'argomentazione.

Facciamo alcuni esempi:

Riscrivere il Poema di Parmenide con lo stile aforistico di Eraclito e gli aforismi di Eraclito con lo stile poetico di Parmenide

Attenzione! Non basta togliere una frase dal poema per avere automaticamente un aforisma in stile eracliteo. "L'essere è" non è un aforisma solo perché è 'breve'; qual è lo stile degli aforismi di Eraclito? Chi è generalmente il loro 'soggetto' grammaticale? Come vengono usate le immagini? Che costruzione retorica hanno? Ecc. Dove 'posiziona' Eraclito i verbi? Abbiamo notato l'uso frequente di particelle come 'infatti', 'poiché' 'e/ma', ecc? (in greco: *gar, de, ecc.*) Solo dopo aver risposto a queste domande potremo creare un aforisma parmenideo in stile eracliteo.

Al contrario, non basterà inventare un poema sul logos per avere un testo eracliteo in stile parmenideo. Dovrò chiedermi: com'è costruito il poema di Parmenide? Che uso dei soggetti grammaticali? Che figure retoriche? Che immagini? Da dove parte il viaggio, come, con chi? Dove arriva?

Trasportando quindi tutto questo nella concettualità eraclitea: da dove partirebbe il filosofo/saggio eracliteo? Solo o con qualcuno? Con quale mezzo? Dove andrebbe? Chi o cosa incontrerebbe? Ecc.

Capiamo da questo esempio come sia in gioco l'interrogazione di tipo squisitamente filosofico e non si tratti solo di un'esercitazione retorico-letteraria

Ovviamente questo può essere fatto con autori di tipo diverso e in periodi diversi. Pensiamo a

- le *Confessioni* scritte da Tommaso e le *Quaestiones* scritte da Agostino;
- la teoria delle sostanze cartesiane 'more geometrico demonstrata' e la teoria panteistica di Spinoza nello stile delle *Meditazioni metafisiche*
- Hegel in aforismi e la 'fenomenologia dello spirito' di Nietzsche
- Ecc.

Laboratorio: per esercitarsi sugli stili filosofici

L'insegnante sceglierà due autori abbastanza noti e chiederà agli studenti (singolarmente, per coppie o in piccoli gruppi) di svolgere un breve esercizio di cambio di stile.

5.4.3 Variazione di stile interna ad un autore, oppure variazione di contenuto (conservando lo stile)

In questo caso si tratta di lavorare su un solo autore e riproporre i suoi contenuti con uno stile diverso o in più stili diversi. Anche in questo caso è necessaria una grande padronanza dei contenuti, un buon livello generale di scrittura (competenza trasversale) e la capacità di cogliere alcuni elementi logico-concettuali che possono essere trasposti su altri piani (narrativo, descrittivo, ironico, ecc.).

È chiaro che si possono proporre infinite esercitazioni, lavorando sui diversi 'stili' della scrittura filosofica. Prima di chiedere, però, agli studenti di variare lo stile di un autore, sarà necessario (come sempre) aver letto parte dei suoi testi (e aver fatto notare il suo stile); e aver letto testi filosofici con altri stili. Si tratta, quindi, di esercitazioni che in alcuni casi sono più utilizzabili alla fine del secondo anno, o nel terzo anno di filosofia. Facciamo alcuni esempi tra i tanti possibili.

1) Se Aristotele avesse scritto un mito

Si tratta in sostanza di scegliere un aspetto della filosofia aristotelica che può essere più facilmente trasformato in immagine, narrazione, racconto e intorno a questo suggerire ai ragazzi di lavorare di fantasia.

Per esempio:

- ci fu un tempo in cui il motore immobile si muoveva..., ma poi..., allora...
- all'origine dei tempi il pensiero non pensava se stesso..., ma poi..., allora... ecc.

Oppure mescolando variazione di stile e variazione di contenuti. Per esempio:

II) Riscrivendo il 'romanzo' della Fenomenologia dello spirito

Si tratta di riscrivere il contenuto del testo hegeliano, immaginando un finale diverso o variandone lo stile⁷⁴. È nota l'interpretazione che vede la Fenomenologia come un grande romanzo, la storia della coscienza che "matura" e cresce, fino a raggiungere il compimento nel Sapere assoluto. Sfruttando questo scenario letterario/metaforico, si può proporre agli studenti una riscrittura del romanzo della Fenomenologia, adoperando una tecnica di costruzione/riscrittura delle storie:

a) ... con un finale alternativo

Per esempio: proprio sul più bello lo Spirito scopre di non poter attingere al Sapere assoluto... perché...;

oppure: lo Spirito scopre che il Sapere assoluto non è l'ultima tappa, perché...; ecc.

L'insegnante può decidere se chiedere agli studenti di scrivere in stile hegeliano (o meno)

b) ... dal "serio" punto di vista dello Spirito

In questo caso si tratta anche di una 'narrazione fantastica' dal punto di vista del concetto filosofico (vedi punto successivo 5.5.2).

Riscrivere il finale, assumendo il ruolo dello Spirito e spiegando in prima persona come e perché il "viaggio", la "storia" è giunta al termine. In questo più che la creatività sarà importante valutare coerenza e correttezza rispetto all'argomentazione hegeliana. Valore suppletivo per lo stile hegeliano.

c) ... con l'ironia dell'uomo comune

In questo caso si tratta di portare avanti una critica ironica al sistema hegeliano. Gli studenti dovranno immaginare di essere un personaggio (a loro scelta) che, davanti alle conclusioni della Fenomenologia, un po' spiazzato, si chiede, per esempio, che cosa sia questo spirito, che cosa significhi che il concetto ha compreso se stesso; che cosa sia il sapere assoluto; in che senso il tempo termina nell'infinità, ecc. Il tutto, però, dovrà essere scritto come un contro-romanzo, come una pagina di diario, in cui questo ipotetico recensore legge e discute, con la prosodia di un uomo comune, le conclusioni hegeliane⁷⁵. Lo stile dovrà essere ironico più che

⁷⁴ In area non filosofica, per una proposta di variazione di finale di storia cfr. Sidoti B. (2005), pp. 101 sgg.

⁷⁵ Per esempio: Ieri un mio amico, professore di filosofia, mi ha parlato di un testo... vediamo... non ricordo bene il nome... una cosa tipo: fenosofia dello spirito. Ne parlava come una cosa molto seria, ma a me pareva che l'autore... lo spirito... se lo fosse bevuto prima di scrivere! Pensate voi: io non dovrei essere io ma una figura dell'assoluto. E che sarebbe poi questo assoluto? Spirito? E

critico-argomentativo: pensiamo allo stile kierkegaardiano o allo stile del romanzo *L'eleganza del Riccio*, di B. Muriel (Ed. E/O, Roma, 2007)

d) ... come un giallo

A metà tra l'ironia e il cambio di registro. Gli studenti sono chiamati a ripensare la Fenomenologia come se fosse un romanzo giallo. Chi sarà il colpevole, l'assassino? Chi sarà la vittima? Chi sarà il detective? E, in quest'ottica come potrebbe essere ripensato il finale? Per esempio la vittima potrebbe essere (come dirà poi Kierkegaard) il "singolo", l'uomo individuale, l'io concreto. L'assassino potrebbe essere lo Spirito assoluto. Il detective, un critico di Hegel⁷⁶. Anche in questo caso la valutazione va data in base a creatività, coerenza dello stile ed elementi della filosofia hegeliana presentati tra le righe.

e) ... come un fumetto

In questo caso gli studenti sono invitati a fare dei fumetti in cui le figure della fenomenologia prendono "corpo", immagine, voce, e dialogano tra loro... in un gran finale. Valutazione data in base a creatività, estetica, corrispondenza dei personaggi alle figure hegeliane, quantità e qualità dei riferimenti al testo hegeliano.

Altri autori che si prestano molto alle variazioni di stile (avendo giocato loro stessi con molti stili) sono ovviamente Kierkegaard e Nietzsche. Si può proporre agli studenti di trasformare i loro testi con stile serio, drammatico, ironico, scientifico, ecc. Facciamo un esempio 'particolare' con Nietzsche.

III) Quando un aforisma diventa un giallo...

Con un pizzico d'ironia, si propone alle squadre di riscrivere il noto aforisma 125 della *Gaia scienza*: L'uomo folle (sulla morte di Dio), come se fosse un poliziesco. Indichiamo due opzioni, tra cui scegliere:

dove sta questo spirito, in cielo? Allora io sono già in cielo...? Ma che simpatica questa fenosofia...! Ci andasse il signor Hegel per primo nello Spirito. Ecc" (è ovviamente solo un esempio).

⁷⁶ In questa prospettiva, il finale della Fenomenologia potrebbe avere uno stile di questo tipo: Ne ero certo..., l'assassino non poteva che essere Lui, o meglio, Esso. Non mi aveva convinto per niente questo Spirito Assoluto, già da quando aveva iniziato a fare la sua comparsa, tra le prime pagine di questa Fenomenologia, nascosto sotto la maschera della "Verità" e del Sapere Assoluto. La sua arroganza tradiva le sue intenzioni malvagie. Adesso l'evidenza dei fatti era davanti ai miei occhi. Avevo trovato l'arma del delitto: il concetto. E il movente: il desiderio di eternità. Come un egiziano antico, lo Spirito assoluto aveva mummificato la sua vittima; e l'aveva nascosta nel sarcofago della sua dialettica. Ma adesso non poteva più sfuggirmi...

- la trama di un romanzo giallo... in cui è stato ucciso Dio (Chi sarà l'assassino? Chi i testimoni? Chi il detective? Quali le prove? Come si svolgeranno le indagini? Come si arriverà alla conclusione e quale sarà il finale?).
- il testo di un verbale di polizia (Chi sarà l'assassino interrogato? Quali domande verranno fatte? Come si difenderà? Quali le prove allegate al verbale? Quale l'arma del delitto, l'ora, il movente, ecc.?).

5.4.4 L'epistola e il Diario

Diamo un posto a sé a questa esercitazione, perché è una delle più note e tradizionalmente proposta nei laboratori di filosofia. L'esercizio classico è: *rispondere alla Lettera a Meneceo di Epicuro*. Anche in questo caso con possibili varianti (come per esempio: conservare o no lo stile epicureo)⁷⁷.

Indichiamo alcuni usi alternativi dell'esercizio con le 'lettere'. Per esempio, rimanendo nel periodo ellenista:

I) Scambio di lettere tra Epicuro, Zenone, Pirrone.

In questo caso si "complica" e rende più creativo l'esercizio, allargando la dinamica "postale" da Epicuro a Zenone e Pirrone, come rappresentati dello stoicismo e dello scetticismo.

Avremo allora, al centro, una cassetta postale (precedentemente preparata dall'insegnante). La classe viene divisa in 3 gruppi e ad ognuno, per sorteggio, viene affidato un pensatore.

Prima fase: a nome del filosofo che rappresentano, i gruppi scrivono una lettera ad uno degli altri due filosofi di riferimento. L'argomento può essere fissato dall'insegnante o lasciato alla libera scelta dei ragazzi. Quindi si imbucano le lettere.

Seconda fase: L'insegnante ridistribuisce le lettere e i gruppi scrivono la risposta alla lettera ricevuta. Alla fine si leggono e si valutano domande e risposte.

⁷⁷ Nuovamente, su questo, il primo sperimentatore è M. Trombino, che ha proposto questa 'lettera' in tutti i suoi lavori sui testi. Per altre sperimentazioni su 'la lettera impossibile' cfr. Mastrini M. (1998).

II) Sul 'Simposio' platonico

La classe viene divisa in 8 gruppi, uno per ogni personaggio del Simposio: Aristodemo, Fedro, Pausania, Eurissimaco, Aristofane, Agatone, Socrate, Alcibiade. Se non si è letto tutto il dialogo, si possono scegliere solo i personaggi conosciuti dai ragazzi, o, al limite, far lavorare tutti i gruppi solo sulla teoria platonica presentata dal personaggio Socrate.

Ogni gruppo è invitato a scrivere una lettera d'amore all'amato (o all'amata) partendo dalla tesi esposta dal proprio personaggio.

- Si può chiedere ai ragazzi di scrivere come se a farlo fosse veramente Fedro o Pausania o Socrate (e dunque imitando stile e contenuti).
- Si può chiedere di entrare nel personaggio ma "attualizzare" stile e contenuto.
- Si può lavorare al contrario e scrivere una lettera di risposta, immaginando di aver ricevuto una "proposta amorosa" nei termini in cui la potrebbero porre Aristodemo, Fedro, Pausania, Eurissimaco, Aristofane, Agatone, Socrate, Alcibiade. In questo caso, per esempio, il gruppo-Aristofane (ovvero il gruppo che ha ricevuto questa ipotetica lettera d'amore di Aristofane), potrebbe scrivere: "Caro Aristofane, ho ricevuto la tua proposta...", ecc. Alla fantasia del gruppo accettare o no la proposta amorosa di Aristofane, giustificando perché sì e perché no (e dunque perché sì e perché no alla "tesi" di Aristofane).
- L'esercitazione può essere trasformata in un particolare *Role Playing* (vedi successivo paragrafo 6.6: *lavorare con la 'mimesis' per entrare negli autori*), che utilizza anche il testo filosofico (in questo caso la discussione sull'amore presente nel *Simposio*). Ogni gruppo interpreta il ruolo di un personaggio del *Simposio* ed è chiamata a difendere la propria posizione e a smontare quelle altrui.

III) Lettere medioevali

Un lavoro simile sull'amore si può fare a partire da testi del periodo medievale. Spesso nei manuali sono presenti percorsi (anche testuali) di questo tipo. In ogni caso i testi potrebbero essere scelti e fotocopiati dall'insegnante. Proponiamo passi da:

- Agostino, *La città di Dio*
- Abelardo ed Eloisa, *Epistolario*

- Bernardo di Chiaravalle, *Sermoni sul Cantico dei cantici*
- Guglielmo di Thiery, *Commento al Cantico dei Cantici*
- Tommaso, *Summa Theologiae, Sezione dedicata alle passioni*
- Meister Eckhart, *In hoc apparuit caritas Dei...*
- Riccardo di San Vittore, *I quattro gradi della violenta carità*

L'insegnante dovrà individuare almeno 4 tra questi testi da proporre alla classe, divisa in 4 gruppi. Ogni gruppo, è chiamato a scrivere una lettera d'amore all'amato (o all'amata) partendo dalla tesi esposta dal proprio pensatore di riferimento. L'insegnante sceglierà se le squadre dovranno imitare stile e contenuti del filosofo o attualizzare stile e contenuti.

- In alternativa i gruppi scriveranno una lettera di risposta, immaginando di aver ricevuto una "proposta amorosa" nei termini in cui la potrebbero porre i filosofi di riferimento.
- Oppure ogni gruppo potrà essere chiamato a scrivere una "lode" ad amore, partendo dalle tesi del filosofo di cui ha ricevuto il testo.
- Oppure scrivere un nuovo "Simposio", immaginando anche le parti del dialogo, i cui protagonisti sono i filosofi medioevali.

IV) Proposte attualizzanti (email, Lettere al direttore, ecc.)

Faremo di seguito altre proposte per una variazione di stile attualizzante. In questo caso rimaniamo sullo stile 'lettera' (anche se con 'mezzi' diversi da quelli classici). Per esempio:

V) Email tra scienziati (Leibniz e Newton tramite Clarke)

Gli studenti dovranno ricostruire il dialogo epistolare degli scienziati di riferimento via mail. L'insegnante sceglierà se proporre:

1. un lavoro su Leibniz e Clarke (scienziato newtoniano, che, all'interno del dibattito sulla paternità del calcolo infinitesimale, si propone di mediare la diatriba tra Leibniz e Newton);
2. un lavoro su due scienziati, uno di scuola newtoniana e uno di scuola leibniziana (in ogni caso sfruttando il carteggio Leibniz/Clarke);
3. un lavoro su Leibniz e Newton (estrapolando le tesi newtoniane sia da quanto studiato sul manuale, sia dalle tesi di Clarke).

Una volta chiarita la proposta, agli studenti (o ai gruppi, se si vuole fare un laboratorio) si consegnano dei passaggi del carteggio Newton/Clarke⁷⁸. I ragazzi dovranno leggere, comprendere, e riscrivere il dialogo in forma di email.

La valutazione verrà data in base alla correttezza della comprensione dei testi, della esposizione delle tesi degli Autori, della chiarezza e della coerenza della scrittura, della capacità di attualizzazione.

VI) *L'esperto consiglia*

Un'altra variazione di stile (epistolare). Gli studenti sono chiamati ad attualizzare temi filosofici immaginando di essere filosofi che gestiscono una rubrica in un Settimanale.

Si tratta quindi di scrivere una lettera di risposta (ad un ipotetico lettore), a partire dalla prospettiva (ed eventualmente dallo stile) di un particolare filosofo.

Si presta particolarmente il tema del rapporto testa/cuore (tipico della Modernità; ma anche del Novecento filosofico).

In numerosi manuali sono presenti dei brani tratti dai testi dei filosofi della modernità in relazione al tema delle passioni; in alcuni casi abbiamo dei veri e propri percorsi tematici su questa questione⁷⁹. La proposta è la seguente. Dopo la lettura di questi passi (che può essere fatta in classe con l'insegnante, o affidata ai ragazzi come compito a casa), gli studenti (singolarmente o per gruppi) potranno scrivere la risposta (pubblicata su una pagina di un ipotetico settimanale, più precisamente sulla rubrica *L'esperto consiglia*).

Come si sa... gli esperti rispondono alle domande dei lettori.

- In questo caso dobbiamo immaginare che abbia scritto un lettore (o una lettrice), preda di un dilemma antico e sempre nuovo: *nella vita, davanti alle scelte importanti, è meglio affidarsi alla testa o al cuore?*
- La risposta è affidata i vari filosofi studiati. Prendendo spunto dai testi

⁷⁸ Il testo di riferimento è *Carteggio Leibniz-Clarke. Primo scritto di Leibniz*, in G. W. Leibniz, *Scritti filosofici*, Torino, Utet, 1988, vol. I (in alcuni manuale come Ruffaldi-Carelli-Nicola, *Il pensiero plurale*, vol. 2, è presente un'antologia di passi di questo carteggio che può essere utilizzata).

⁷⁹ Il percorso è in quasi tutti i manuale. Per un approfondimento extra-manualistico, cfr. Bonsignore F. (2004), che descrive un modulo su *Passione e pensiero, esperienza e ragione nella filosofia del Seicento*, indicando anche dei suggerimenti per il *cooperative learning*; e Gambardella C. (2006), con la proposta di un percorso interdisciplinare su 'La vita affettiva nel pensiero filosofico moderno'; e infine: Marabini A. (2001), *L'uomo bicentenario e le emozioni in filosofia: un percorso di studio*.

degli Autori di riferimento, gli studenti dovranno scrivere delle brevi lettere di risposta, immaginando che le stiano scrivendo i filosofi stessi.

VII) *Dalla Lettera al Diario*

Per l'età adolescenziale lo stile epistolare è di uso più semplice; così come lo stile-Diario. Alcuni autori facilmente possono essere utilizzati per un lavoro di scrittura di stile diaristico.

Per esempio Pascal. Possiamo immaginare di aver ricevuto da Pascal una lettera (nella quale sono presenti i contenuti dei *Pensieri*) e gli studenti devono rispondere a questa lettera, dicendo a Pascal (come se fosse un amico) che cosa condividono della sua teoria del divertimento e della sua lettura dell'esistenza e che cosa no.

Oppure immaginare di scrivere una pagina di Diario personale in cui commentano alcune pagine dei *Pensieri* di Pascal.

Un altro autore che ovviamente si presta è Kierkegaard.

5.4.5 *Variazioni 'attualizzanti' o ironiche: telefonata, segreteria telefonica, sms, oroscopo, ricetta*

Sono riconducibili anche a quelli che B. Sidoti (2005³) chiama i giochi di "variazione di formato": giornale (articolo, oroscopo, lettera del lettore, pubblicità...); televisione (sceneggiato, film, telenovela, pubblicità, telegiornale, gag), radio (canzone, radiodramma, radiocronaca, radiogiornale, telefonata degli ascoltatori); su carta (poesia, manuale di istruzioni, ricetta culinaria, fiaba, lettera, diario, verbale di polizia, interrogatorio); per telefono: (segreteria telefonica), ecc. Diversi di questi li abbiamo riadattati alla filosofia nel nostro testo *Philosophia ludens*⁸⁰. Qui ne riproponiamo alcuni.

I) *Telefonata*

È una versione riveduta e corretta di una classica dinamica di gruppo⁸¹: in questo caso saranno i filosofi a "telefonarsi". Il lavoro si può fare in modalità diverse:

⁸⁰ Cfr. anche Tielci D., Calvetti F. (2007); Jaoui H., Dell'Aquila I. (2008).

⁸¹ Cfr., per esempio, Jaoui H., Dell'Aquila I. (2008), p. 50.

1) *Su autori già spiegati*

- a) Ogni gruppo o ogni studente inventa un dialogo telefonico tra due filosofi. Oppure inventa un dialogo tra degli ipotetici radioascoltatori e un filosofo. Si deve immaginare che il filosofo in questione viva ai nostri tempi e creare un'interazione telefonica tra un ipotetico pubblico e il filosofo
- b) I ragazzi (o i gruppi), messi a coppie, devono improvvisare un immaginario dialogo telefonico tra due filosofi.

2) *Su autori non spiegati (lavoro di gruppo)*

L'insegnante consegna ai gruppi delle schede, su 4 filosofi non studiati. Le squadre dovranno in una prima fase del gioco leggere e studiare queste schede, che possono anche essere solamente pagine del Manuale. Quindi parte la conversazione telefonica a coppie. Interessante, in questo caso, il fatto che un gruppo non conosca il personaggio interpretato dall'altro e, dunque, la finalità della conversazione può essere proprio quella di conoscere il filosofo con cui si sta parlando. Ogni gruppo dovrà fare una telefonata agli altri tre (10 minuti per telefonata). Tutti ascoltano tutte le telefonate (e prendono appunti). Al termine delle telefonate, ogni gruppo dovrà provare a ricostruire la posizione degli altri tre Autori. La valutazione verrà data in base alla capacità: di riportare correttamente la posizione del 'proprio' filosofo; di sostenere correttamente lo stile telefonico; di dialogo chiaro e corretto con le altre squadre; di ricostruzione delle posizioni altrui.

II) *Sms / whatsapp*

Stesse proposte fatte per la telefonata; ma con sms (e quindi anche stile abbreviato, emoticon, ecc.)

Una variante proposta da Rosamaria Baldassarra è quella di scegliere un tema all'interno di un autore (per esempio l'amore in Platone) e chiedere agli studenti di utilizzare i temi platonici per inviare gli sms al proprio compagno/a⁸².

III) *Segreteria telefonica*

In maniera ironica, si tratta di sintetizzare il pensiero di un filosofo immaginando il testo della sua segreteria telefonica⁸³. Il messaggio deve ovvia-

⁸² Baldassarra R., Caputo A., De Natale F., Mercante A. (2011), pp. 221-231.

⁸³ Riadattato da B. Sidoti (2005³), p. 122.

mente renderle. Questa segreteria telefonica, però, è molto particolare: non si può, su di essa, registrare il proprio nome. Gli studenti, dunque, dovranno inventare e scrivere questi messaggi, senza mettere il nome del filosofo che risponde; e mettendo, al suo posto, dei dati che consentano a chi telefona di capire chi è il pensatore che ha lasciato il messaggio stesso. Il messaggio deve essere breve ed efficace, per cui non si potrà registrare su di esso un "trattato" di filosofia. La valutazione potrà essere fatta in base a: la quantità di messaggi di segreteria che riescono a scrivere; la creatività e la sinteticità del messaggio; la riconoscibilità del filosofo; la quantità di elementi della sua filosofia che, pur nella sintesi, riescono ad emergere; l'ironia; ecc⁸⁴.

IV) *Oroscopo*

Potremmo proporlo per alcuni autori rinascimentali: sappiamo come alcuni siano stati anche maghi, e come abbiano valutato in maniera differente la magia stessa. Sugeriamo, con questo gioco, di trattare in maniera ironica il tema, immaginando di scrivere un oroscopo. L'insegnante sceglierà su quanti e quali autori far lavorare gli studenti (singolarmente o in gruppo). La valutazione verrà fatta in base alla creatività, l'ironia e gli elementi della filosofia del pensatore di riferimento che riescono ad emergere⁸⁵.

V) *Ricetta*

Qui proponiamo di applicare una dinamica ludica⁸⁶ alla scrittura creativa filosofica: scrivere con gli 'elementi' di una filosofia una ricetta di cucina.

⁸⁴ Un esempio banale tra i tanti possibili: *Risponde la segreteria telefonica del Vescovo d'Ip-pona. Sono momentaneamente assediato da Genserico. Lasciate un messaggio per l'uomo interiore che sono. Vi richiamerò non appena la mia 'distensio animi' e la grazia del Signore me lo concederà.*

⁸⁵ Mettiamo di seguito un esempio su Giordano Bruno banale, possibile tra i tanti:
Segno zodiacale: acquario.

Lavoro: la vostra memoria e il vostro acume sicuramente vi saranno utili sul lavoro. Qualche contrasto con i vostri superiori, però, potrebbe frenare la vostra ascesa. Non ci sono età dell'oro per gli artefici come voi, ma mani e ingegno non vi impediranno di essere veramente unici.

Amore: Eros furoreggia in voi. Arsi d'amore, non vi accontenterete del partner, ma tenderete appassionatamente a possedere tutto.

Fortuna: continua il periodo negativo. Vi sentite costretti, come da catene. Non prendete tutto di petto, cercate di essere più concilianti. In ogni caso, non preoccupatevi: presto verrete fuori dalla vostra prigione e dovrete affrontare una prova di fuoco. Il vostro segno d'acqua riuscirà a vincere?

⁸⁶ Cfr. per es. Sidoti B. (2005), p. 122; invece, per un percorso didattico sulla felicità cfr. AA.VV. (2001), "La città dei filosofi".

Per esempio: *l'ellenismo e la ricetta della felicità*. Gli studenti dovranno scrivere una vera e propria ricetta (ingredienti, quantità, modalità di impasto, tempi di cottura, eventuali decorazioni, ecc.). Gli ingredienti dovranno essere estrapolati dalla filosofia ellenistica (ad esempio: 100 grammi di piaceri naturali e necessari; un pizzico di piaceri vani; una spolverata di saggezza; ecc.). Al termine del lavoro bisognerà spiegare (a voce o per iscritto) il senso della ricetta e degli elementi scelti, contestualizzandoli all'interno delle filosofie di riferimento.

L'insegnante potrà scegliere, per esempio, se:

- far comporre una ricetta unica, mescolando gli elementi delle diverse filosofie;
- far comporre una ricetta scegliendo solo una filosofia (epicureismo o stoicismo o scetticismo);
- far comporre tre ricette, una per ogni corrente di pensiero.

Variante con i testi (laboratorio per gruppi):

Sono numerosi i Manuali in cui sono presenti dei "percorsi" sul tema della felicità e da cui gli insegnanti possono estrapolare facilmente dei brani. I testi possono essere fotocopiati e consegnati agli studenti perché li analizzino, smontino e ne prendano gli elementi fondamentali per comporre la propria ricetta. In questo caso si lavora per comporre una ricetta unica, che prende il buono di ogni filosofia. Ad ogni gruppo vanno consegnati un cartellone, forbici, colla: perché gli elementi vanno ritagliati dai testi e attaccati sul cartellone, per comporre, con i ritagli, la ricetta stessa.

Laboratorio: per attualizzare gli stili filosofici

L'insegnante dividerà gli studenti a coppie e affiderà ad ognuno di loro un esercizio diverso tra quelli su proposti relativi all'epistola, al diario e alla variazione attualizzante dello stile, in modo che poi, nel confronto collettivo, la classe possa discutere su diversi modelli di esercizi, sulla loro utilità e i loro limiti.

5.5 L'utilizzo della narrazione nella scrittura filosofica

5.5.1 Narrazione: dal punto di vista del filosofo o di un personaggio

In fondo in ogni testo può essere cercata una sottotraccia narrativa. Le proposte che facciamo qui, però, sono di tipo diverso: creative. La prima esercitazione che proponiamo è un'applicazione della "variazione del soggetto osservante"⁸⁷, e si pone tra l'esercizio narrativo in senso stretto e il *role playing* (o lavoro di mimesis, di cui parleremo nel successivo paragrafo 6.6). Troviamo molto efficaci questi tipi di lavori perché non solo consentono il passaggio dalla dimensione concettuale-argomentativa a quella narrativa, ma – in questo – costringono lo studente a modificare il punto di osservazione della questione e dell'esposizione.

L'insegnante potrà decidere se lasciare gli studenti liberi di esprimersi o se dare delle coordinate precise: se rimanere legati oggettivamente ai dati (storici e filosofi) o se sia possibile lavorare di fantasia; su che tema/temi lavorare; coordinate di spazio e di tempo, uso dello stile, ecc.

Quindi gli studenti (singolarmente o per gruppi) sono invitati a mettersi nei panni del filosofo studiato e a scrivere una narrazione in prima persona, in cui il pensatore racconta, per esempio

- un episodio della sua vita; come è giunto ad una certa conclusione filosofica; come ha dedotto o intuito un dato concetto (gli elementi da esporre potranno essere deducibili dalla sua vita, dai documenti; oppure – se si tratta di elementi non deducibili – gli studenti dovranno lavorare di fantasia)
- dove si trovava quando è successa quella cosa e dove si trova ora che sta scrivendo
- quando viene scritta questa narrazione (immaginando l'autore ancora vivo? Oppure immaginandolo redivivo oggi?)
- con che stile va scritta la narrazione? Libero (a scelta dello studente)? Stile romanzo? Stile epistola? Con lo stile proprio dell'autore in questione o liberamente?
- Ecc.

La narrazione dal punto di vista di un personaggio è anche molto interessante; costringe gli studenti ad un lavoro di secondo grado, entrando nella filosofia dell'autore.

⁸⁷ Cfr. Sidoti B. (2005), p. 122; Jaoui H., Dell'Aquila I. (2008), pp. 83 sgg.

- Quali sono i miei sogni...
- Che cosa penso del Demiurgo? [Se fossi il demiurgo, che cosa cambierei...; come sarei io, allora...]
- Che cosa penso dei filosofi?
- Che cosa penso degli uomini nella caverna?
- Ecc.

Evidentemente su ogni 'concetto' filosofico si può fare un esercizio di narrazione fantastica.

Per esempio:

- *L'arringa finale della ragione di Kant... nel suo stesso tribunale;*
- *...Dal punto di vista di omeomerie e atomi*
Con un po' di ironia:
- *C'è nessuno? (la giornata di una monade)*

Laboratorio: dall'Autore alla narrazione

Riteniamo questo tipo esercitazione particolarmente utile e quindi consigliamo di far svolgere in ogni caso questo tipo di esercitazione (o singolarmente o per gruppi). Scegliere una filosofia e scrivere due narrazioni: una dal punto di vista del filosofo e una dal punto di vista del suo concetto filosofico principale.

5.5.3 Narrazione atipica: riscrittura del mondo con le categorie dei filosofi

Chiamiamo 'narrazione atipica' quella che in realtà è un'applicazione alla filosofia della 'letteratura definizionale' (sostituzione di termini con le definizioni dei termini stessi⁸⁹). Nel caso della filosofia si tratta di ridescrivere il mondo a partire dalle categorie proprie dei pensatori di riferimento. Per esempio:

La giornata delle tre cause di Aristotele:

Descrivete l'inizio di una giornata, adoperando almeno 5 sostantivi (oltre ai primi due già indicati nell'esempio, cioè letto e tazza). Al posto dei sostantivi dovrete scrivere la causa materiale, efficiente e finale dell'oggetto in questione (come si mostra nell'esempio che apre la descrizione).

⁸⁹ Sidoti B. (2005¹), pp. 161 sgg.

L'esempio si riferisce appunto al letto e alla tazza (legno = causa materiale; falegname = causa efficiente; far addormentare le persone = causa finale).

Il testo originale avrebbe dovuto essere: "Questa mattina, dopo essere sceso dal letto, ho preso una tazza...". Invece, la storia va scritta così: "Questa mattina, dopo essere sceso dal legno, fabbricato dal falegname, per far addormentare le persone (= letto), ho preso la porcellana, modellata dall'operaio della fabbrica di ceramiche, per consentire alla gente di bere il latte (= tazza)... Continuate voi la storia...".

Lo stesso si potrebbe fare con una narrazione atipica su 'potenza/atto', o sulle categorie aristoteliche, o sulle categorie kantiane.

Una variazione potrebbe essere quella di rendere l'esercizio più narrativo e meno concettuale. Per esempio:

La giornata dello scettico radicale (con Hume)

Sappiamo quale sia il problema dell'empirista radicale: va a dormire, senza sapere se domani il sole sorgerà. Prendiamo sul serio le provocazioni di Hume: gli studenti dovranno immedesimarsi in uno scettico assoluto, un empirista radicale e... descrivere le sue sensazioni, emozioni, pensieri, azioni... dal momento in cui apre gli occhi. → 280

Descrivere un'intera giornata potrà essere un esercizio troppo lungo. Diciamo... di descrivere almeno le prime ore della mattinata.

5.5.4 Narrazione tramite 'operazioni con le storie': addizione, sottrazione, moltiplicazione di personaggi

Si tratta di un'applicazione alla filosofia di quelle che B. Sidoti chiama "operazioni con le storie", ovvero esercizi che trattano creativamente i testi, aggiungendo, sottraendo o moltiplicando dei personaggi; oppure spostando personaggi da una storia ad un'altra; oppure mescolando storie diverse⁹⁰. Molto interessante, perché costringe i ragazzi al ripensamento non solo narrativo, ma anche concettuale, sollecita il lavoro per assurdo e il ripensamento in prima persona. Ovviamente si adatta in particolare agli autori che sono già di per sé narrativi o che scrivono in maniera teatrale/drammatica/drammatizzabile (Platone, Cartesio, Kierkegaard, Nietzsche, Sartre, ecc.). Ma trasformando i filosofi in 'personaggi' può essere utilizzato come sintesi alla fine di un periodo storico.

⁹⁰ Cfr. in particolare Sidoti B. (2005¹, pp. 131 sgg.); Carzan C. (2006), pp. 90 sgg.; Bona S. (2006). Troverete numerosi giochi simili nel nostro *Philosophia ludens* [Caputo A. (2011)]

pensare – e ancora lo diciamo solo per l'insegnante – a Feuerbach o Marx). Oppure ingrandendo, sminuendo, sostituendo, ecc.

In fondo, molti Autori che sono venuti dopo Hegel non hanno fatto altro che prendere un aspetto della sua filosofia e, di fatto, enfatizzarlo o rovesciarlo o modificarlo, ecc. L'esercizio servirà dunque contemporaneamente a far riflettere i ragazzi sui limiti della filosofia hegeliana e sulle possibili rivisitazioni della stessa; ma anche per introdurre il pensiero dei filosofi seguenti ad Hegel.

Laboratorio: esercizi creativi con le storie

Dividere la classe in gruppi, chiedere ad ogni gruppo di scegliere una delle metodologie su presentate (indicando le ragioni didattiche della scelta) e fare un'esercitazione specifica o con la narrazione atipica o con le "operazioni con le storie".

Laboratorio riassuntivo: dalla scrittura alle competenze

Individuare – per ogni esercitazione di scrittura proposta – le competenze più facilmente attivabili (e viceversa: collegare le competenze che si vogliono attivare ai diversi modelli). Poniamo qui su due colonne l'elenco degli esercizi presentati e l'elenco delle competenze filosofiche generali, dedotte dalle Indicazioni generali del 2010, che abbiamo già presentato nel capitolo III.

Con un lavoro prima individuale e poi fatto per piccoli gruppi, collegare gli esercizi alle competenze più facilmente attivabili e viceversa. Chiaramente da ogni esercizio potranno partire più frecce (e quindi essere collegate più competenze). Sarà importante poi una discussione collettiva sul lavoro svolto

tema	Saper distinguere e sviluppare domande relative alle questioni fondamentali dell'uomo
saggio breve	
tesina	Comprendere e ricostruire una riflessione critica sul reale; e attivare una riflessione personale su di essa
dissertazione	
scrivere con lo stile di un autore	Saper individuare gli elementi di una discussione razionale; saper esercitare una discussione razionale
scambio di stile (tra autori)	
variazione di stile interna ad un autore, oppure variazione di contenuto (conservando lo stile)	Saper riconoscere i passaggi argomentativi di una tesi; saper argomentare criticamente una tesi
epistola e diario	Comprendere le soluzioni che sono state date alle questioni fondamentali dell'uomo e saperle utilizzare nell'interpretazione del mondo
variazioni 'attualizzanti' o ironiche	
narrazione: dal punto di vista del filosofo o di un personaggio	Saper ricostruire l'articolazione filosofica di un giudizio critico; saper articolare un giudizio critico personale
narrazione fantastica: dal punto di vista del concetto o elemento filosofico	
narrazione atipica; riscrittura del mondo con le categorie dei filosofi	Saper riconoscere la diversità dei metodi di indagine razionale e degli stili di scrittura filosofica, valutandoli nelle loro possibilità e nei loro limiti
operazioni con le storie	Saper distinguere le molteplici forme del dialogo filosofico e saperle utilizzare in attività di dialogo interpersonale
	Saper individuare i nessi tra la filosofia e le altre discipline; saper utilizzare in maniera consapevole il dialogo interdisciplinare
	Saper riconoscere gli elementi tendenzialmente universalistici di una filosofia; saper attivare processi di universalizzazione delle prospettive

6. Pratiche d'aula: strumenti per pensare e lavorare in classe (potenziamento delle competenze)

Abbiamo già sottolineato, sia introducendo il capitolo sui laboratori di filosofia sia introducendo quello sugli esercizi relativi ai testi, come sia importante in classe lavorare sul 'fare' oltre che sul 'sapere': il che non significa certo ridurre il sapere al saper-fare, ma – per la filosofia forse ancor più che per le altre discipline – collegare sempre la dimensione meramente storico-contenutistica (studiare filosofia) alla dimensione pratico-esistenziale (apprendere a filosofare). Il termine 'pratiche' (e pratiche d'aula) ben si adatta a questa idea. Si tratta quindi della possibilità di (e dell'invito a) affiancare una serie di attività a quelle classiche, con la consapevolezza che queste 'pratiche' non sostituiranno mai la spiegazione, la lezione frontale, le verifiche più tradizionali, l'uso del manuale, ecc., ma si integreranno con queste ultime.

Già le pratiche di lettura e scrittura (presentate nei capitoli precedenti) si inseriscono in quest'ottica. In questo capitolo vogliamo raccogliere un'altra serie di possibilità, che abbiamo chiamato "strumenti per pensare e lavorare in classe". Si tratta di un titolo volutamente vago e ampio, perché le proposte che facciamo sono variamente utilizzabili:

- per una spiegazione non solo 'verbale'
- per un'esercitazione (in classe o a casa)
- per un compito in classe
- per un laboratorio o lavoro di gruppo
- per una dinamica ludica.

Quindi, sulle metodologie generali rimandiamo al quarto capitolo relativo ai modelli di didattica filosofica. Mentre in queste pagine mostriamo come alcune competenze specifiche della filosofia siano attivabili attraverso attività pratiche, che vanno ovviamente poi collegate ai filosofi di volta in volta studiati.

Evidentemente altre proposte sono possibili. Non si tratta di una mappatura esaustiva degli strumenti per pensare e lavorare in classe, ma della presentazione di alcune possibilità.

6.1 *Critical thinking e Debate (o pensiero critico e dialogo)*

Come già spiegato nella nostro capitolo III.7, si tratta delle due modalità messe in primo piano negli Orientamenti del MIUR dell'autunno 2017.

Gli Orientamenti aprono innanzitutto uno scenario più vasto, sottolineando come "le pratiche possibili sono numerose e ampiamente documentate (*flipped classroom, cooperative learning, peer education, debate*, analisi dei testi, lavoro per gruppi ecc.)"⁹³. A nostro avviso qui nel testo del gruppo del MIUR (come in altri passaggi) c'è una sovrapposizione di piani tra le metodologie e le tecniche didattiche⁹⁴. Infatti, per esempio, l'analisi dei testi può essere fatta attraverso diverse metodologie tra quelle indicate (*flipped classroom, cooperative learning, peer education*) e, viceversa, ognuno di questi metodi può prevedere al suo interno tecniche e pratiche variegate. Per cui scegliamo di trattare in questa sezione solo due 'pratiche', chiaramente individuate e ribadite nelle pagine seguenti del documento:

a) *pensiero critico*, o meglio *critical thinking*, successivamente esplicitato come utilizzo di "tecniche argomentative"

- per sviluppare "capacità argomentativa e ragionamento corretto",
- "per formulare problemi, proporre soluzioni,
- giustificare razionalmente le ipotesi";

b) "pratica dialogica" o *debate*⁹⁵.

Abbiamo già sottolineato nel nostro capitolo III.7 come la pratica del 'critical thinking' non copra tutto lo spettro del pensiero critico (e delle pratiche ad esso associabili); e lo stesso dicasi della differenza tra la pratica del *debate* e quella del dialogo. Quindi qui trattiamo solo il cosiddetto *critical thinking*.

6.1.1 *La 'pratica' del Critical thinking a partire dalle proposte degli Orientamenti MIUR*

Rimandando al capitolo IV, paragrafo 5.2 per tutto ciò che riguarda la sua origine, la sua definizione, gli autori che oggi ne sono i maggiori

⁹³ Orientamenti, p. 11.

⁹⁴ La non chiara sovrapposizione dei piani torna a p. 26 del documento, quando ci si chiede (6.2) *Quali modalità didattiche utilizzare?* e si risponde: "tra le varie pratiche didattiche previste per la modalità CLIL, il *debate* (argomentare/dibattere) e la *flipped classroom* (lezione rovesciata) risultano sempre più utilizzate anche dai docenti di filosofia".

⁹⁵ Ivi, p. 19.

teorici e il suo senso metodologico, ci limitiamo a presentare le pratiche ad esso connesse, in particolare per come vengono proposte negli Orientamenti del MIUR.

Nel Rapporto "New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology", pubblicato nel 2015 dal World Economic Forum, l'organizzazione internazionale indipendente con sede a Ginevra, sono indicate le 16 capacità che i sistemi educativi dovrebbero garantire al fine di rispondere alla richiesta da parte del mondo del lavoro di un ventaglio di competenze più ampio e articolato rispetto al passato. Tra le altre, vi sono indicate le seguenti definizioni:

Pensiero critico/Problem solving: *abilità di identificare, analizzare e valutare situazioni, idee e informazioni per formulare risposte e soluzioni*

Creatività: *abilità di immaginare e progettare strade nuove e innovative, di affrontare i problemi, di rispondere alle richieste attraverso la sintesi, l'applicazione o la riformulazione della conoscenza.*

Comunicazione: *abilità di ascoltare, comprendere, trasmettere e contestualizzare informazioni attraverso segni verbali, non verbali, scritti e visuali.*

Collaborazione: *abilità di lavorare in gruppo per raggiungere un obiettivo comune, inclusa la capacità di prevenire e gestire i conflitti*⁹⁶.

Qui si presenta una sorta di sovrapposizione tra critical thinking e problem solving (quest'ultimo noi lo tratteremo a parte, nelle pagine successive di questo capitolo). Concretamente, poi, per il critical thinking di stampo anglo-americano, i rimandi didattici degli Orientamenti sono a: Cottrell S. (2011), *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*; Epstein R.L. – Rooney M. (2012), *Critical Thinking (4th edition)*; Thompson G. J. (2013), *Verbal Judo: The Gentle Art of Persuasion*. Prendiamo allora in mano questi testi (che negli Orientamenti vengono solo 'citati'), e proviamo a presentare in maniera sintetica alcune delle 'activities' proposte nel primo testo, quello della Cottrell⁹⁷. Dobbiamo premettere che le attività sono svolte su brani generici e non su testi filosofici.

– *Argument and disagreement*

⁹⁶ Ivi, p. 23.

⁹⁷ Ovviamente il testo presenta prima una serie di esemplificazioni e poi degli esercizi concreti per ogni activity.

Vengono proposti dei brani in cui riconoscere le argomentazioni (e le tesi a sostegno), oppure la posizione contraria ad una tesi (e le ragioni dell'opposizione)

– *What type of message?*

Riconoscere, in un dato testo, esempi di argomentazione, sintesi, spiegazione o descrizione

– *Selecting out the argument*

Riconoscere in un testo la conclusione, le ragioni a suo supporto; le ragioni per cui l'autore si oppone ad altre argomentazioni; e altri elementi come: introduzione, descrizione, spiegazione, parti riassuntive, informazioni sul contesto, e altri elementi esterni al testo

– *How clear is the author's position?*

Leggendo un testo riconoscere la posizione dell'autore; valutare se è chiara o no e le ragioni per cui eventualmente non lo è

– *Internal consistency e/o Logical consistency*

Se il passo ha coerenza interna (e/o logica) o meno, e perché; nel caso di incoerenza come riscriverlo per renderlo coerente

– *Independent and joint reasons*

Verificare se le ragioni a sostegno di una tesi (in un brano dato) siano connesse tra loro o disgiunte tra loro

– *Intermediate conclusions*

Identificare in un brano la tesi principale e le conclusioni intermedie

– *Summative and logical conclusions*

Valutare se in un testo le conclusioni sono di tipo sommativo o logico e se la forma è argomentativa

– *Logical order*

Dato un passo in cui le argomentazioni sono disordinate e poste in un ordine non chiaramente logico, ricomporre il testo secondo una sequenza argomentativa logica

– *Identify the underlying assumptions*

In una serie di passi identificare i presupposti, le supposizioni, le premesse sottese

– *Implicit assumptions used as reasons*

Identificare le assunzioni implicite in un passo, utilizzate dall'autore a sostegno della propria tesi

– *False premises, Implicit arguments*

Valutare l'eventuale falsità delle premesse di una argomentazione data; le argomentazioni implicite

– *Associations and stereotypes*

Collegare parole e concetti corrispondenti messi su due diverse colonne; oppure al contrario prendere dei testi o messaggi (anche pubblicitari) e sistemare su due colonne l'elemento di riferimento e le parole generalmente associate ad esso; oppure rinvenire gli stereotipi presenti in un dato testo

– *Denoted and connoted meanings*

In un testo riconoscere i significati denotativi (manifesti) e quelli connotativi (nascosti o metaforici) e l'uso di associazioni e immagini per veicolare messaggi nascosti

– *Assuming a causal link; Identify the nature of the link*

Riconoscere i nessi causalistici presenti esplicitamente o meno in un testo; identificare le ragioni a supporto di questi nessi; e se c'è un reale collegamento tra le assunzioni iniziali e le conclusioni

– *Necessary and sufficient conditions*

Distinguere, in una serie di preposizioni date, le condizioni necessarie e quelle sufficienti; oppure verificare se le ragioni addotte portano in maniera necessaria alla conclusione (sì, no, perché) o in maniera sufficiente alla conclusione (sì, no, perché)

– *False analogies*

Riconoscere in una serie di proposizioni i due elementi dell'analogia e la validità dell'analogia stessa

– *Primary and secondary source materials; Authenticity and validity*

Nell'esposizione di un argomento saper scegliere e organizzare il materiale in fonti principali e secondarie, nonché la loro autenticità, autorevolezza e validità

– *Relevant and irrelevant evidence; Representative samples; Critical selection*

In una argomentazione saper riconoscere gli elementi e gli esempi rilevanti e quelli irrilevanti; selezionarli criticamente

– *Identifying Theory; Categorising Arguments*

In un testo dato, identificare la teoria di riferimento, catalogare gli argomenti portati a sostegno della teoria

– *Setting the scene for the reader; Writing conclusions*

Riscrivere l'incipit o la conclusione di un testo per renderlo più comprensibile al lettore

– *Features of an argument; Finding flaws in the argument*

In un dato testo, ricostruire i passaggi argomentativi e trovare le lacune o i difetti argomentativi

– Infine, con testi più lunghi, esercizi di analisi stratificata e consegne di scrittura critica (critical writing)

Il secondo testo indicato dagli Orientamenti, invece, quello di Richard L. Epstein (*Critical Thinking. Fourth Edition*), è organizzato per 'temi' ed esercitazioni su quanto presentato. Si tratta quindi di lavorare su:

differenza tra affermazioni e argomentazioni; enunciati vaghi o ambigui; affermazioni soggettive, oggettive, prescrittive, valutative, definizioni; rapporto tra premesse e conclusioni; costruzione di argomentazioni valide e/o forti; come valutare le premesse e l'articolazione di un'argomentazione; possibilità e plausibilità, autorità/autorevolezza dell'autore e/o delle argomentazioni; i principi di una discussione razionale; inferenze e implicazioni; argomentazioni a sostegno; come ribattere o rifiutare una tesi; come costruire un'argomentazione (considerare le alternative, da comporre o escludere; i falsi dilemmi; i condizionali e i contraddittori; le condizioni necessarie e sufficienti; argomenti validi o deboli; ragionare per ipotesi); analisi di cattive argomentazioni (fallacie strutturali, di contenuto, violazioni dei principi della discussione razionale, errori, ecc); argomentazioni per l'analisi; ragionamento per analogia; generalizzazioni ed esemplificazioni; causa-effetto; prendere decisioni (valutare i rischi; valutare le ragioni; ecc.).

È abbastanza evidente che molti di questi esercizi sono riconducibili a quelli presentati nella sezione del nostro Manuale legata all'analisi dei testi. In altri casi, si tratta di esercizi che possono arricchire quella sezione. Ciò che riteniamo importante, però, è non dimenticare, come anticipato, che nel testo della Cottrell e di Epstein le attività sono legate a proposizioni e testi generici (per un *critical thinking* genericamente argomentativo)⁹⁸; mentre la specificità degli esercizi sui testi di filosofia è

⁹⁸ Già dal titolo e dalla presentazione sintetica si mostra invece evidentemente più spostato sul versante della dialettica e della retorica il terzo testo indicato dagli Orientamenti: G. J. Thompson (2013), *Verbal Judo: The Gentle Art of Persuasion*: "Improve communication, resolve conflicts, and avoid the most common conversational disasters through simple, easily remembered strategies that deflect and redirect negative behaviour. Verbal Judo is the martial art of the mind and mouth that can show you how to be better prepared in every verbal encounter. Listen and speak more effectively, engage people through empathy (the most powerful word in the English language), avoid the most common conversational disasters, and use proven strategies that allow you to successfully communicate your point of view and take the upper hand in most disputes". Non ci soffermiamo.

unire l'analisi logico-argomentativa ai contenuti di 'pensiero' dei filosofi. D'altra parte, un pensiero critico senza contenuti pensati, non rischia di essere poco autenticamente critico?⁹⁹

6.1.2 La 'pratica' del Debate a partire dalle proposte degli Orientamenti MIUR

Nel paragrafo 6.2 degli Orientamenti, nella sezione dedicata al CLIL, il documento si sofferma su alcune forme di 'debate'.

Come noto, il *debate* – metodologia in grado di attivare l'apprendimento in coerenza con i processi di elaborazione del sapere filosofico – permette di acquisire competenze trasversali e di favorire il *cooperative learning* e la *peer education* non solo tra studenti, ma anche tra docenti e tra docenti e studenti.

Esistono diversi modelli di riferimento proposti da enti e università: ad esempio il prestigioso Massachusetts Institute of Technology presenta su un sito dedicato l'organizzazione e la scansione di attività che "regolano" le due squadre contendenti nella discussione e nell'argomentazione delle rispettive tesi [<http://web.mit.edu/debate/www/about.shtml>]. La George Lucas Educational Foundation offre strumenti e sei diverse tecniche di *debate* da trattare nelle classi con e tra i ragazzi [<https://www.edutopia.org/blog/student-debate-deepens-thinking-engagement-ben-johnson>]. L'Università di Saskatchewan espone in un blog strumenti e consigli su pre-requisiti e strategie per sviluppare un ambiente "immersivo e argomentativo" [<http://words.usask.ca/gmcte/2012/08/27/debates-as-a-teaching-method-or-course-format/>].

⁹⁹ Va infine ricordato che gli Orientamenti (pp. 25-26) indicano anche alcune possibilità di 'pensiero critico' sviluppate in area francese e tedesca: "Per chi desidera approfondire le potenzialità di una didattica per concetti, la scuola francese, ove la filosofia è insegnata soltanto all'ultimo anno dei licei, offre suggerimenti e proposte di materiali molto interessanti [a titolo di esempio, si segnala il sito <http://www.philocours.com/Cours.html> che propone «notions du programme traitées de façon problématisée» in quanto «Le cours ne doit en effet pas être un catalogue de concepts mais une véritable réflexion conceptuelle»]. Per l'area germanofona, di interesse risulta un sito austriaco, un vero aggregatore di risorse professionali e didattiche, punto di riferimento per associazioni professionali e accademiche, ricco di esempi di pratiche didattiche che presenta numerose opportunità di dibattito interdisciplinare con altre materie come religione e psicologia [Si consulti il sito <https://www.schule.at/portale/psychologie-und-philosophie/detail/einstieg-in-die-philosophie.html>]"

Di massimo interesse per un docente di filosofia è un lungo articolo dal titolo «Teaching Philosophy through Lincoln-Douglas Debate», in cui quattro docenti di autorevoli università (Jacob Nebel, Ryan W. Davis, Peter Van Elswyk e Ben Holguin) delineano puntuali consigli sul modo di utilizzare tematiche filosofiche in attività di *debate* per studenti di scuole secondarie di secondo grado [<https://www.rci.rutgers.edu/~pdv12/tpld.pdf>]

A completamento, può risultare efficace la consultazione di un sito che prospetta un articolato elenco di "argomenti per dibattiti", alcuni di natura chiaramente filosofica, presentati al lettore attraverso una domanda e messi a confronto con una serie di tesi "pro" o "contro" in box separati [<http://www.procon.org/debate-topics.php>]

Un notevole stimolo per il *debate* può realizzarsi anche dalla presentazione, nell'ambito di talune unità di apprendimento, di film identificati come particolarmente idonei sia a suscitare una problematizzazione-discussione di determinate questioni sia ad attivare modalità argomentative e comunicative tipiche della filosofia. Un classico esempio è il film *Twelve Angry Men* (titolo italiano *La parola ai giurati*) di Sidney Lumet del 1957, che appare interessante per un *debate* almeno sulle seguenti questioni: in che senso l'atteggiamento del "giurato" Henry Fonda può essere confrontato con il metodo ironico-confutatorio del Socrate platonico? Quali elementi di fatto, apparentemente ovvi, sono invece problematizzati nella sequenza filmica? Molti altri interrogativi potrebbero sollevarsi e tanti altri casi della filmografia si potrebbero citare¹⁰⁰.

Vediamo anche in questo caso concretamente le proposte, che dagli Orientamenti sono solo genericamente citate. La proposta del Massachusetts Institute of Technology è quella di creare due squadre, ognuna con un portavoce (debater): una rappresenta il governo e l'altra l'opposizione. Il governo ha il primo ministro che prende la parola due volte e un membro del governo che la prende una volta. Lo stesso vale per il leader dell'opposizione e uno dei membri dell'opposizione. Il governo fa una proposta precisa, di cui deve dimostrare la validità e correttezza. L'opposizione deve invece appunto opporsi alla proposta. Il moderatore della gara valuterà chi ha vinto.

¹⁰⁰ Orientamenti, pp. 26-27.

Order and Timing of Speeches

Prime Minister Constructive (PMC): 7 minutes

Leader of the Opposition Constructive (LOC): 8 minutes

Member of the Government Constructive (MG or MGC): 8 minutes

Member of the Opposition Constructive (MO or MOC): 8 minutes

Leader of Opposition Rebuttal (LOR): 4 minutes

Prime Minister Rebuttal (PMR): 5 minutes

'Constructive' indica un discorso in cui vengono portati i diversi argomenti. Durante la fase di contraddittorio (Rebuttal), invece, non possono essere usati nuovi argomenti.

È possibile durante l'esposizione fermare il tempo e chiedere chiarimenti (possibilmente risponderà il moderatore); così come è possibile ricorrere al moderatore se si ritiene che l'altra parte stia contravvenendo a qualche regola (non rispetto nel tempo, inserzione di nuovi argomenti, ecc.)

Nelle prime quattro fasi è possibile fare brevi interventi (point of information) rispetto a chi sta parlando; chi parla può accettare o no la questione (e anche decidere se far intervenire subito il questionante o farlo attendere)¹⁰¹.

Alcuni elementi della proposta riteniamo siano interessanti. Rispetto all'utilizzo per la didattica della filosofia riteniamo ci siano due limiti: il primo legato al fatto che una classe è molto numerosa e quindi non è utilizzabile questo metodo per l'intera classe. Il secondo che il dibattito non ha contenuto filosofico. Mentre, negli esercizi di 'disputa' e 'tribunale' che andremo a proporre nelle sezioni successive (6.6), il dibattito è organizzato intorno a temi filosofici.

2) Indichiamo, invece, di seguito, le sei tecniche proposte dalla George Lucas Educational Foundation (seconda indicazione negli Orientamenti):

- 1) *Quattro angoli*. La classe viene divisa in quattro gruppi, che si posizionano ai quattro angoli della classe; ad ognuno viene affidata una posizione diversa relativa ad un tema; in cinque minuti gli studenti all'interno del gruppo creano una piattaforma comune di discussione dell'argomento che è stato loro affidato. A turno poi le squadre presentano la propria posizione, poi a giro ogni squadra ha tempo per presentare nuove evidenze o criticare le altre posizioni; segue la conclusione.

¹⁰¹ Queste sono le regole principali. Altre riguardano la scelta delle questioni da dibattere. Rimandiamo al sito.

Questa dei 'quattro angoli' è più simile alle proposte che faremo anche noi nelle sezioni successive (anche se nel nostro caso i temi sono filosofici o storico-filosofici)

- 2) *Partner*. Stessa tecnica, ma con due persone e non con l'intera classe
- 3) *Avvocato del diavolo*. Simile alla prima, ma lavorando con argomenti pro e contra
- 4) *Worst-Case Scenario*. Immaginare la difesa della propria tesi partendo dalla domanda: che cosa accadrebbe se invece vincessero l'avversaria
- 5) *Bicchieri mezzo pieno e mezzo vuoto*. Preparare la propria argomentazione prima assumendo un punto di vista positivo e poi uno pessimistico
- 6) *Bacchetta magica*. Immaginando che l'insegnante consegni alle squadre delle bacchette magiche che possano modificare la realtà o adattare l'esperienza solo ad alcune tipologie di persone o studenti

Gli altri due lavori indicati dagli Orientamenti sono il blog dell'Università di Saskatchewan (che è di carattere più generico) e il saggio *Teaching Philosophy through Lincoln-Douglas Debate* (di Jacob Nebel, Ryan W. Davis, Peter Van Elswyk e Ben Holguin), che invece è più teorico-narrativo e propone una serie di esperienze legate soprattutto a dibattiti di tipo 'morale' o etico-politico (*values debate*) come per esempio l'utilizzo delle armi nucleari, la violenza in famiglia, uccidere una persona per salvarne molte?, il valore del relativismo morale, ecc.: dunque tematiche proprie dell'etica contemporanea, spostate in classe (per far dibattere gli studenti). Non ci pare, però, fornisca utili elementi 'pratici' per l'organizzazione del dibattito in classe.

Inoltre, dall'ultimo sito citato dagli Orientamenti¹⁰², si può trarre l'idea di fare un 'dibattito' anche tramite i mezzi digitali. Questo consente anche una diversa sistematizzazione delle tesi pro/contro un certo argomento. Francamente, però, in questo sito ci sembra inutile l'elenco dei 50 argomenti su cui dibattere (visto che possiamo sicuramente trarne molti dalla storia della filosofia o dalla nostra attualità).

Si deve poi certo ricordare che non esistono solo queste forme di *Debate*. Valerio Bernardi, discutendo proprio le proposte degli Orientamenti, fa notare come il documento non espliciti in maniera chiara a che modello di 'debate' ci si stia rifacendo. "Il *World School Debate Format*

¹⁰² <http://www.procon.org/debate-topics.php>.

prevede l'adozione di diversi stili ed ha dato origine anche alle olimpiadi del Debate qui in Italia che sono state viste, a volte, anche come una tecnica per affrontare argomenti filosofici nell'istruzione tecnica¹⁰³. L'Autore rimanda quindi ad alcuni utili siti:

- <https://www.debateitalia.it/> (dove sono descritte le modalità del modello del *Debate* usato in Italia)
- <https://www.debateitalia.it/wp-content/uploads/A-quick-introduction-to-Debating-in-schools-Christopher-Sanchez.pdf> (C. Sanchez, *A Quick Introduction to Debating in Schools* del 2014)
- <https://eypitaly.org/> (dibattiti sul modello del Parlamento europeo)
- <http://www.cwmun.org/> (dibattiti sul modello dell'Assemblea generale ONU)¹⁰⁴.

6.1.3 Il dialogo filosofico e il Forum della filosofia in Italia

Ci sembra importante ricordare infine come, in Italia, si sia già sviluppata da tempo una tradizione di dialogo filosofico (in classe) e di dibattito tra classi (Forum) che non ha nulla da invidiare alla tradizione anglosassone o americana¹⁰⁵.

Nel primo caso, dobbiamo rimandare nuovamente alle esperienze (e ai testi) di Mario Trombino (*Esercizi di filosofia: I dibattiti in classe*,

¹⁰³ Bernardi V. (2018).

¹⁰⁴ Nel blog della *SFI - Bari* è presente anche materiale relativo agli incontri di scambio sulle 'buone prassi' dei docenti. Rimandiamo al foglio di lavoro di Rosa Carnevale, sul Debate, che, a partire da un tema filosofico (nel caso specifico: il sentimento è l'unica facoltà in grado di cogliere l'infinito?) ha diviso la classe in sei piccoli gruppi. "Tre hanno lavorato alle tesi PRO (sostenendo le tesi del Romanticismo) e 3 alle tesi CONTRO (sostenendo le tesi del Razionalismo, Empirismo, Illuminismo... e tutto quello che hanno potuto recuperare). Ciascuno di loro e in comune accordo si è dedicato alla stesura di un'argomentazione che è stata testata all'interno del gruppo, attraverso frequenti simulazioni. Al termine del lavoro di preparazione, ogni gruppo ha preso parte al Debate di classe sfidandosi con un altro gruppo. Tutti i gruppi erano preparati su entrambi i fronti, poiché la linea da sostenere (pro o contro) è stata sorteggiata al momento": <https://societafilosoficaitalia-nabari.files.wordpress.com/2018/04/carnevale-buone-pratiche.pdf>

¹⁰⁵ Cfr. anche Cattani A. (2001; 2011), che individua alcune regole di condotta per un corretto dibattito: 1. Non ritenersi infallibili; 2. Cercare di sostenere razionalmente la propria tesi (anche se opposta a ciò che si pensa); 3. Non insultare, gridare o interrompere la squadra avversaria; 4. Portare le prove che vengono richieste dall'interlocutore; 5. Non sfuggire alle obiezioni; 6. Non scaricare l'onere della prova; 7. Essere pertinenti; 8. Essere chiari; 9. Non deformare la posizione della controparte; 10. In caso di dubbio sospendere il giudizio.

Ancora: Santi M. (1995); Marcato P. (2007). Cfr. anche www.guarinoveronese.it/files/regole_dibattito.pdf

tra classi, a classi aperte)¹⁰⁶ e di Mario De Pasquale (pensiamo a tutti i suoi lavori, sul con-filosofare). Rimandiamo ai loro testi e saggi per una presentazione delle tante esperienze svolte, analizzate anche nei loro successi e svolgimenti. Si tratta di lavori che nascono da una lunga esperienza in classe e che quindi conoscono bene i pro e i contra, la bellezza e la difficoltà di gestire dialoghi e dibattiti in classe: perché dialogare e discutere a scuola non equivale meramente a fare un dibattito tra gruppi.

La metodologia del 'dialogo' tra il docente e la classe (o tra gli studenti di una classe tra loro) va distinta dal 'dibattito'. Sul dibattito torneremo; ma quando si parla di dialogo l'obiettivo non è tanto la corretta argomentazione, ma la problematizzazione, la possibilità (da parte degli studenti) di esprimere le proprie opinioni, pensieri, vissuti, e confrontarli¹⁰⁷.

Certo, i due rischi sono quello di rimanere sul generico (o addirittura non far partire proprio il dialogo, perché nessuno si espone) o di accendere troppo gli animi e non consentire al gruppo di parlare serenamente. La creazione del setting è fondamentale. L'uso del tempo-spazio cerchio può essere molto utile a riguardo. L'attenzione da parte del docente a farsi facilitatore e moderatore è altrettanto importante (perché non emerga l'opinione del docente sul tema e gli studenti possano sentirsi liberi di esprimere le proprie idee). I temi possono essere tratti dalla storia della filosofia (ma dovranno avere attinenza con il vissuto degli studenti) o dall'attualità; o possono scaturire dalla lettura di un testo, o dalla visione di un film o di un'opera d'arte.

Potranno servire per aprire una unità di apprendimento (apertura del problema) o per chiuderla (sintesi e appropriazione della questione).

Prendiamo da Trombino alcune regole generali da tenere presenti:

- a) Prestare sempre grande attenzione alle parole di un altro, chiunque egli sia, e preoccuparsi sempre di propri eventuali errori di comprensione. Non selezionare mai tra le persone: il meno preparato o il meno capace degli studenti può esprimere un concetto fondamentale (anche se può accadere che lo esprima male). L'"educazione all'ascolto" è tra le più

¹⁰⁶ www.ilgiardinodeipensieri.eu/CLASSIFICAZIONEFT.HTM

¹⁰⁷ M. Castoldi (2011), per esempio, parlando delle diverse metodologie di didattica generale, rispetto al dialogo usa il plurale, *approcci dialogici*, facendo notare che si tratta di un cappello di diverse metodologie insieme: discussione in classe, nel piccolo gruppo, co-costruzione della conoscenza, ecc.

dimensione della consistenza, ma è possibile cogliere la mirabile semplicità della scoperta. Inizialmente, il gruppo degli studenti che decide di partecipare al Forum e di dedicarsi all'attività di ricerca filosofica è eterogeneo, provenendo, gli alunni che lo compongono, da classi diverse. Ogni alunno è infatti portatore di un determinato approccio alla filosofia, oltre che da proprie convinzioni e orientamenti e forse si aspetta di essere chiamato ad un lavoro di ordinario approfondimento. In realtà, ben presto, si trova a fare i conti con i problemi veri, quelli in cui si giocano le scelte personali e collettive, entra in contatto con altri mondi di senso, si immerge nelle questioni, mette alla prova i suoi strumenti, sperimenta la difficoltà del venire a capo di una questione, affina la capacità di transitare dai linguaggi che veicolano un pensiero per immagini, emozioni, analogie, scandito dai ritmi dell'immediatezza, del sentimento, alla padronanza dei percorsi intellettuali che costituiscono l'attività filosofica. La struttura laboratoriale consente, d'altra parte, al docente, o ai docenti che guidano il gruppo, di coniugare l'approfondimento dei contenuti con la ricerca di strategie didattiche e di costruire un ambiente di pensiero-azione in cui si attivano le intelligenze, la creatività e si promuove 'lo spirito d'impresa' comune¹⁰⁹.

Quindi, insieme: ricerca, cooperative learning, stesura di un testo scritto sul un tema, presentazione orale del tema stesso davanti alla commissione (con le modalità più diverse, scelte dagli studenti, che vanno dalla semplice esposizione, al ppt, al video, ecc.) e infine dibattito strutturato tra i gruppi.

Ci sembra, insomma, che ci siano elementi ed esperienze sufficienti di didattica del pensiero critico e del dibattito anche in Italia. Ciò posto, veniamo alle altre pratiche utilizzabili in aula.

6.2 Schemi sintentici delle proposte seguenti e delle relative competenze filosofiche attivabili

Dopo aver visto le pratiche di lettura e di scrittura, e quelle legate al critical thinking e al dialogo, nelle sezioni seguenti vogliamo presentare altri tipi di esperienze, laboratori (ed esercitazioni) che possono essere variamente svolti in classe (come già detto si tratta

¹⁰⁹ Tulli E. (2015),
296

di pratiche utilizzabili per una introduzione/spiegazione della lezione da parte dell'insegnante, per una verifica o per una esercitazione, da fare singolarmente o in gruppo, oppure per costruire dei laboratori di cooperative learning).

Alcuni dei lavori che indicheremo sono decisamente originali e inusuali; altri hanno una certa tradizione nei laboratori e nelle sperimentazioni di filosofia che sono partiti negli anni '80 e '90 nel clima dei Programmi Brocca. In ogni caso, come cercheremo di mostrare, si tratta di proposte radicate nella tradizione della filosofia (e della sua storia) e che sono legate (e legabili) a competenze squisitamente filosofiche. In quest'ottica abbiamo individuato alcune macro-categorie, che colleghiamo alle rispettive competenze (selezionate dalle Indicazioni nazionali 2010 di cui abbiamo già parlato nel capitolo III, sulle Indicazioni nazionali).

Altre suggestioni di pratiche d'aula, con le competenze che fanno riferimento

PRATICHE	Competenze (sviluppare e saper utilizzare...)
Lavorare con i problemi - Problem solving come competenza trasversale - Articolazione e sviluppo delle questioni filosofiche fondamentali (problem solving filosofico) - Brainstorming - Esercitare la curiosità	capacità critica e di problematizzazione - Saper distinguere e sviluppare domande relative alle questioni fondamentali dell'uomo - Comprendere e ricostruire una riflessione critica sul reale e attivare una riflessione personale su di essa - Comprendere le soluzioni che sono state date alle questioni fondamentali dell'uomo e saperle utilizzare nell'interpretazione del mondo - Saper articolare un giudizio critico personale - Saper riconoscere la diversità dei metodi di indagine razionale, valutandoli nelle loro possibilità e nei loro limiti - Saper riconoscere gli elementi tendenzialmente universalistici di una filosofia; saper attivare processi di universalizzazione delle prospettive
Lavorare con le astrazioni - Procedure logiche (diairesis, sillogistica, insiemistica, Universali, schemi concettuali...) - Mappe concettuali e mentali - Enigmistica - Dilemma del prigioniero (teoria dei giochi)	capacità astrattive e procedure logiche - Comprendere e ricostruire una riflessione critica sul reale - Saper riconoscere la diversità dei metodi di indagine razionale, valutandoli nelle loro possibilità e nei loro limiti - Saper riconoscere gli elementi tendenzialmente universalistici di una filosofia; saper attivare processi di universalizzazione delle prospettive

collocazione dell'attività all'interno della progettazione didattica e le fasi dello svolgimento. Nel libro si propone in particolare un utilizzo ludico-laboratoriale di queste schede, ma si tratta di proposte pratiche che possono essere utilizzate in classe anche per spiegazioni, apertura di questioni, verifiche, esperienze, ecc¹¹⁰. Rimandiamo per la metodologia ludico-agonica al capitolo 7 di questa sezione e riprendiamo qui invece alcune proposte, come esempi all'interno delle macrocategorie individuate.

6.3 Lavorare con i problemi e le domande

6.3.1 *Problem solving* come competenza trasversale

Il problem solving è una tecnica nota come "processo di soluzione dei problemi". Dinamica legata al *decision making*, alla ricerca di soluzioni creative, viene però proposto ormai anche come tecnica all'interno della *Didattica generale*.

La sua strutturazione classica (là dove i soggetti coinvolti sono chiamati a prendere decisioni strategiche), è in 5 fasi:

- problem finding (scoprire, individuare, rendersi conto del problema)
- problem setting (localizzazione e definizione del problema)
- problem analysis (analizzare, scomporre il problema)
- problem solving (trovare la soluzione al problema, capire come eliminare il problema)
- decision making / decision taking (decidere in che direzione agire e dunque agire).

Il problem solving è stato tra l'altro variamente applicato alle dinamiche laboratoriali (anche in classe¹¹¹) e utilizzato nell'approccio didattico legato all'apprendimento per ricerca¹¹².

¹¹⁰ Nel testo divisi tra cartaceo e CD; qui messi in elenco unitario, per periodi storici.

Non ci sembrava il caso di riprendere tutte queste schede in questo Manuale, ma ci sembrava importante far conoscere questo strumento, accanto agli altri. È chiaro che le proposte potrebbero diventare 2400 invece che 240. Alla creatività degli insegnanti continuare a lavorare e immaginare percorsi possibili.

¹¹¹ In maniera semplice e sintetica cfr. Jaoui H., Dell'Aquila I. (2008), pp. 67 sgg.; Marcato P. - Del Guasta C. - Bernacchia M. (2007^a), pp. 266 sgg.

¹¹² Cfr. in particolare Meirieu P. (1990); Antonietti A. (1994); Trombetta C. - Rosiello L. (2000); Nigris (2003b); Negri S. C. (2005).

Dal 2012, PISA (Programme for International Student Assessment) lo ha inserito tra gli elementi oggetto di rilevazione delle competenze nei paesi OCSE¹¹³. Il 'problem solving', in quest'ottica, è inteso come una competenza trasversale¹¹⁴ che emerge dalla capacità degli studenti di lavorare su quattro processi fondamentali (p. 127):

- esplorare e comprendere
- rappresentare e formulare
- pianificare ed eseguire
- monitorare e riflettere.

Negli anni successivi, viene introdotta nella rilevazione anche la competenza del 'problem solving collaborativo', che aggiunge la dimensione della cooperazione (nella ricerca di soluzione dei problemi) a quelle già individuate per la problematizzazione individuale¹¹⁵. In che cosa consistono questi processi?

Esplorare e comprendere. Obiettivo di questo processo è quello di costruire una rappresentazione mentale di ciascuna singola informazione presentata nel problema, e richiede di:

- esplorare la situazione problematica: osservarla, interagire con essa, cercare informazioni e individuare limitazioni od ostacoli; e di
- comprendere le informazioni iniziali e quelle reperite attraverso l'interazione con la situazione problematica, dimostrando di comprendere i concetti pertinenti.

Rappresentare e formulare. Obiettivo di questo processo è quello di costruire una rappresentazione mentale coerente della situazione proble-

¹¹³ Cfr. OECD, PISA (2012). *Quadro di Riferimento analitico per la Matematica, la Lettura, le Scienze, il Problem Solving e la Financial literacy*; edizione italiana: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012_it_06

¹¹⁴ Ivi, p. 5: "La competenza in problem solving (ossi la capacità di risolvere problemi) è un obiettivo chiave nei programmi scolastici di molti paesi. L'acquisizione di competenze in problem solving di livello più elevato fornisce una base all'apprendimento a venire e alla capacità di partecipare alla vita sociale e di condurre le proprie attività in modo efficace. I cittadini devono essere in grado di applicare quanto hanno appreso a situazioni nuove. Lo studio delle competenze di problem solving apre una finestra sulla capacità delle persone di attività cognitive di base altri approcci cognitivi di ordine generale per far fronte alle sfide della vita (Lesh e Zawojewski, 2007)". Rimandiamo al testo citato nella nota precedente.

¹¹⁵ Cfr. OECD, PISA (2015). *Indagine sui risultati degli studenti italiani in problem solving collaborativo*: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/probl_solvr/Rapporto_nazionale_PSC_dicembre2017.pdf

Posto questo, è evidente che il problem-solving si muove solo sul primo versante, come dichiarato appunto esplicitamente nel testo OECD, PISA (2012), che stiamo presentando (p. 122).

Definizione di problema. Si ha un problema allorché una persona ha un obiettivo ma non sa come raggiungerlo (...) Lo stato iniziale (i dati) e la conoscenza che la persona ha del problema in partenza e gli operatori sono le azioni ammissibili che possono essere messe in atto per raggiungere lo stato finale desiderato (i risultati) con l'aiuto degli strumenti disponibili. Ostacoli da superare (p. es. mancanza di conoscenze o di strategie immediatamente identificabili) si frappongono al raggiungimento dell'obiettivo. Il superamento di tali ostacoli può mettere in gioco non solo l'aspetto cognitivo, ma anche fattori motivazionali e affettivi¹²⁰.(...)

Definizione di problem solving: Conformemente a questo modo di considerare che cosa sia un problema, (...) [si] definisce il problem solving come un processo cognitivo volto a trasformare una situazione data in una situazione desiderata (obiettivo) allorché non si dispone di un metodo ovvio di soluzione. (...) Nel ciclo PISA 2012, la definizione di competenza in problem solving, si fonda sulle nozioni di "problema" e "problem solving" illustrate sopra e comunemente accettate ed è la seguente: *La competenza in problem solving è la capacità di un individuo di mettere in atto processi cognitivi per comprendere e risolvere situazioni problematiche per le quali il metodo di soluzione non è immediatamente evidente. Questa competenza comprende la volontà di confrontarsi con tali situazioni al fine di realizzare le proprie potenzialità in quanto cittadini riflessivi e con un ruolo costruttivo.*

Ora, invece, la nostra proposta è collegare la postura 'problematica' a quella della 'domanda' filosofica, in modo che l'esercitazione [relativa ad una ricerca ponderata, che metta in atto processi cognitivi e di comprensione, di confronto con le situazioni e le questioni] non sia tanto o solo

¹²⁰ Il testo continua: "consideriamo per esempio il semplice problema di trovare l'itinerario più rapido tra due città, avendo a disposizione una carta stradale con i tempi di percorrenza stimati e una calcolatrice. Lo stato iniziale è l'informazione fornita: la carta stradale senza indicazione dell'itinerario; lo stato finale è la risposta desiderata: l'itinerario più rapido. Le azioni possibili (gli operatori) sono: selezionare un possibile itinerario, calcolare la durata totale e fare un raffronto con altri itinerari. Uno strumento (calcolatrice) è a disposizione per facilitare il calcolo dei tempi di percorso" (ibid.). Su questo, molto si potrebbe dire: perché invece forse tra le competenze proprie della filosofia c'è quella di evitare di cercare gli itinerari più rapidi, abituare alla lentezza, al viaggio che può farsi viandare, alla non certezza della meta finale, ecc. E per fortuna questi non sono problemi, ma posture interrogative; e per fortuna non sono 'risolvibili', perché sono modi d'essere dell'uomo.

finalizzata al conseguimento di 'un' obiettivo (dato), ma sia finalizzata all'esercizio più vasto del 'pensare'.

Per dirla in termini heideggeriani, il 'problema' è solo un caso della 'domanda'. Nella misura in cui la filosofia sarà in grado di aiutare gli studenti (attraverso le conoscenze filosofiche) a pensare e ad interrogarsi filosoficamente, allora si potranno attivare, all'interno di questa 'pratica' anche modalità più vicine a quelle proposte dal classico problem solving. Che in questo caso diventerebbe un question-solving, o meglio un question-asking, question-seeking, question-raising.

Da qui la 'pratica' specifica che proponiamo di seguito.

6.3.2 *Problem solving filosofico? Question-raising? (Articolazione e sviluppo delle questioni filosofiche fondamentali)*

Se vogliamo, utilizziamo pure l'espressione problem solving anche nell'ambito dell'attivazione di 'domande' filosofiche, purché sia chiara la differenza nell'articolazione del lavoro e nella finalità.

La nostra proposta è ricondurre la pratica del 'questionamento' al suo luogo proprio, d'origine, che è appunto la filosofia (e la sua storia). Che cos'è la filosofia se non un porre questioni, cercare risposte a domande, sviluppare le dinamiche interrogative e la logica del perché? Ogni domanda della filosofia (se si segue un approccio teoretico), ma anche ogni autore della storia della filosofia (se si segue un approccio più storico) può essere introdotto da un *problem-solving filosofico* (o, se preferiamo, chiamiamolo *question-raising, question-solving*). Per fare un'attività di questo tipo, basterà recuperare la 'domanda' sottesa all'autore.

L'insegnante individuerà il 'problema' (meglio: domanda/*Frage*) di cui gli studenti dovranno trovare 'una' soluzione possibile. Il problema/domanda sarà preso dalla storia della filosofia¹²¹.

Per esempio: che cos'è la sostanza (o quante sostanze esistono)? Che cos'è un'idea? Che cosa sono gli universali? Esiste il nulla? Tutti gli autori e tutte le epoche filosofiche possono essere introdotte da un *problem-solving filosofico*. In questa maniera i ragazzi saranno costretti a riflettere autonomamente sul problema/domanda, prima di conoscere la risposta del filosofo che poi andranno a studiare. E questo consentirà all'insegnante di non riversare (sui

¹²¹ Sul rapporto tra simulazione e problem-solving cfr. Recla A. (1987), pp. 53 sgg.

ragazzi) soluzioni a problemi che essi nemmeno hanno. La risposta da cercare non sarà quella di Talete o di Platone, ma sarà quella creativamente formulata dagli studenti: che, però, dopo, saranno comunque chiamati a confrontarsi con le risposte dei filosofi... ed entrare nel pensiero degli autori con la curiosità di chi vuole cercare una risposta alternativa a quella trovata da loro.

La dinamica quindi 'precede' la spiegazione degli Autori.

Questo tipo di problem-solving filosofico può essere utilizzato in diverse maniere. Per esempio:

- come un semplice interrogativo 'lanciato' alla classe, che crea un dialogo di gruppo con l'insegnante¹²²; l'insegnante può (se lo ritiene) segnare le risposte sulla lavagna e poi partire da lì per la spiegazione dell'autore.
- Come una domanda consegnata agli studenti perché in maniera singolare e personale possano riflettere e rispondere (in classe o a casa); a questa prima fase può seguire poi la discussione di gruppo.^{>432.214}
- Come un vero e proprio laboratorio; e questo è l'utilizzo 'tecnico' del problem solving collaborativo (stile promosso anche da PISA), che di fatto diventa una ricerca in cooperative learning. I ragazzi, divisi in gruppi, avranno come 'consegna' dall'insegnante il problema da risolvere (ovvero la domanda filosofica a cui provare a dare una risposta di gruppo) e, discutendo tra loro, dovranno attivare una risposta collettiva¹²³.

Una variante interessante è quella del problem-solving ironico: *che cosa è nato prima l'uovo o la gallina?* (l'insegnante sa che la discussione del problema servire à ad introdurre la questione del rapporto potenza/atto in Aristotele).

6.3.3 Brainstorming

Anche in questo caso siamo davanti ad una tecnica classica di 'animazione di gruppi' e soluzione di problemi. Si tratta di attivare le risorse dei singoli (o del gruppo), partendo da connessioni immediate e spontanee di pensieri e immagini¹²⁴. Le regole per questo tipo di esercizio sono¹²⁵:

¹²² Su questo rimandiamo al paragrafo 6.1.3 di questa stessa sezione.

¹²³ Uno schema di laboratorio per arrivare ad una sintesi condivisa lo abbiamo proposto nel nostro paragrafo V. 3.6: *Come costruire e utilizzare gruppi laboratoriali di filosofia in classe - Uno schema per l'organizzazione interna*

¹²⁴ Cfr. la sezione della Bibliografia dedicata al *Cooperative learning e didattica laboratoriale/creativa*.

¹²⁵ Come riferimenti immediatamente fruibili cfr. Marcato P. - Del Guasta C. - Bernacchia

- "quantità prima di tutto": tutto ciò che viene in mente va bene: concetti, parole, stati d'animo, immagini; non è importante in questa prima fase se siano corretti o interessanti
- "differimento di giudizio": tutti devono sentirsi liberi; vanno evitati giudizi, censure, critiche
- "stravaganza benvenuta": anche quello che sembra strano e assurdo va bene; in una seconda fase potrà essere proprio il concetto stravagante ad aiutare nella soluzione del problema
- "moltiplicazione sistematica": da un termine, a catena, è possibile tirarne fuori altri: come grappoli: per affinità, contrasto, ecc.
- Il brainstorming può essere collegato al problem-solving (individuale o di gruppo); può essere utilizzato all'inizio di una lezione dall'insegnante per raccogliere le opinioni degli studenti e avere quindi
- un'idea introduttiva delle idee della classe in relazione a quella questione o concetto o tema;
- sviluppare in loro curiosità, prima di mostrare le risposte dei filosofi alla questione stessa.

Molto utile, se si vuole fare una ricerca di gruppo, come abbiamo proposto nel nostro paragrafo V. 3.6 (*Come costruire e utilizzare gruppi laboratoriali di filosofia in classe - Uno schema per l'organizzazione interna*), fare prima un momento di mental jogging individuale, in maniera tale che ognuno possa pensare liberamente e personalmente, prima di condividere le idee nel gruppo-classe o nei gruppi-laboratorio, cosa che porta inevitabilmente a lasciarsi influenzare dagli altri¹²⁶.

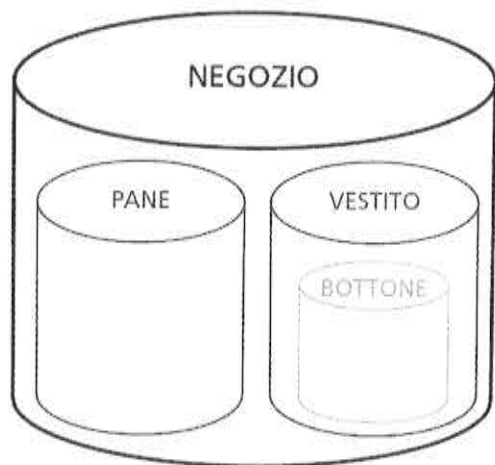
6.3.4 Esercitare la curiosità

Si tratta di esperienze o dinamiche che non hanno finalità di comprensione o verifica, ma di stimolazione d'interesse.

Nel testo *Philosophia ludens* (Caputo A., 2011), per esempio, abbiamo proposto una dinamica di questo tipo sui titoli dei dialoghi platonici,

M. (2007³), pp. 165 sgg; Jaoni H., Dell'Aquila I. (2008), pp. 9-10; Diana R. (2005), pp. 43 sgg; 82 sgg.; 105 sgg. Cfr. anche: Osborn F. (1986), AA.VV. (1996), Ed. Gruppo Abele (in particolare: Pagnotto I., *Brainstorming: una tecnica per mille occasioni*, pp. 92-107); Bezzi C., Baldini I. (2006), *Il brainstorming. Pratica e teoria*.

¹²⁶ Altre proposte per il brainstorming in Diana R. (2005), pp. 43 sgg; 82 sgg.; 105 sgg.



Mettete dunque queste etichette (che riguardano alcuni concetti della metafisica aristotelica) in ordine di "grandezza", partendo dall'etichetta-scatoletta più grande. Potrebbero esserci soluzioni diverse; l'importante è che vengano messe in ordine tutte le scatole e che le connessioni siano giustificate: Accidente, Atto, Categorie, Cause, Essere, Forma, Materia, Metafisica, Potenza, Sinolo, Sostanza, Vero.

IV) Esercitazioni con gli 'universali'

In questo caso, un'applicazione molto semplice è quella di insegnare agli studenti (individualmente o per gruppi) uno schema 'classico' di un quadrato diviso a sua volta in quattro riquadri 'intitolati' con le indicazioni generalmente usate dai manuali per individuare le quattro grandi ipotesi risolutive alla questione degli universali: realismo radicale (universale *ante rem*); realismo moderato (vedi posizione tomista: universale *in rem* e *post rem*); nominalismo radicale (vedi Roscellino: universale *post rem*, o meglio ancora *flatus vocis*); nominalismo moderato (vedi Abelardo: universale *in statu rei*). Gli studenti devono inserire nei riquadri frasi che usino gli universali in maniera corretta, in relazione alla 'corrente' di riferimento. Oppure, al contrario, l'insegnante consegna delle frasi che vanno inserite correttamente nei riquadri.

Facciamo un esempio: "a questo oggetto è stato dato il nome di 'rosa'". In questo caso la frase va inserita nel riquadro del nominalismo radicale. La dinamica potrà trasformarsi in un laboratorio sui testi se l'insegnante consegnerà agli studenti passi degli Autori che sostengono le diverse tesi; in questo caso i ragazzi dovranno riconoscere il riquadro in cui inserire il testo.

V) Schemi concettuali

Di questi sono pieni i manuali liceali; normalmente vengono o proposti già riempiti (come momento di sintesi) o proposti vuoti, come esercitazione. Si possono collegare alle esercitazioni con i testi¹²⁷.

Si tratta per esempio di mettere in colonna questioni (o concetti) su cui due Autori hanno soluzioni simili o divergenti. Per esempio: Parmenide ed Eraclito; due colonne verticali: 'affinità' e 'differenze'; righe orizzontali: *sull'essere*; *sul compito del filosofo*; *sul modo di vedere il volgo*; *sul logos*; gli studenti dovranno riempire lo schema, individuando, per ogni elemento segnato in riga, punti e questioni su cui i due filosofi sono o non sono d'accordo.

Oppure si tratta di creare degli schemi in cui inserire i concetti-chiave di un autore; più facile (e interessante) per gli autori sistematici. Pensiamo ad uno schema in base-tre per Giambattista Vico (Età degli dei - Età degli eroi - Età degli uomini: mettere in colonna gli elementi fondamentali per ciascuna era). Anche in questo caso l'esercitazione potrà diventare più efficace se nello 'scaffale' così costruito si chiederà poi agli studenti di inserire passi testuali.

Lo stesso vale il confronto tra più autori. Pensiamo ad uno schema riassuntivo sul Medioevo o sulla Modernità, in cui inserire in colonna gli Autori studiati e in riga le diverse definizioni di alcuni concetti-chiave: *essenza*, *esistenza*, *essere*, *ente*; oppure: *sostanza*, *Dio*, *mondo*, ecc.

Laboratorio: esercitazioni con le procedure logico-filosofiche

Dividere gli studenti in gruppi e farli lavorare con una di queste procedure. L'insegnante potrà decidere di farli lavorare tutti su una procedura, oppure dividerli in 4 gruppi e affidare una procedura ad ogni gruppo

¹²⁷ Cfr. precedente paragrafo 4.3.6.

(*diairesis, sillogismo, insiemistica, universali*), in modo che nel confronto finale ognuno si arricchisca dell'esperienza altrui

6.4.2 *Uso di mappe concettuali e mentali*

Questa tecnica, che nasce da una metodologia didattica legata alla psicologia cognitivista (pensiamo a G.D. Novak e D.B. Gowin¹²⁸), si è imposta per la sua capacità di sviluppare, attraverso un apprendimento significativo¹²⁹, il livello logico-concettuale e soprattutto meta cognitivo. In filosofia, in particolare¹³⁰, il gioco del concetto è all'origine di ogni costruzione razionale, tanto che possiamo dire che una certa filosofia (di matrice socratico-platonica) è nata proprio per "mappare" i concetti.

Quindi: ogni Autore e ogni periodo storico può essere "trasformato" in mappa concettuale. Alcuni studiosi chiamano questa metodologia 'didattica per concetti'. Numerose sono le varianti possibili:

- la mappa può essere costruita dall'insegnante per facilitare spiegazione e apprendimento;
- si può dare ai ragazzi come compito (individuale o laboratoriale, di gruppo) la costruzione di una mappa concettuale;
- i termini con cui creare le mappe concettuali può stabilirli l'insegnante o possono essere scelti dai ragazzi (e/o possono essere ricavati con un brainstorming);
- le mappe possono essere rigorosamente logiche, oppure essere arricchite con disegni creativi, fino a diventare cartelloni artistici;
- possono essere create con termini presi 'letteralmente' da un testo di un Autore.

Un'alternativa è l'uso di mappe mentali. Sia nel primo che nel secondo caso l'insegnante (se la classe non ha già tra i prerequisiti questa capacità/competenza) dovrà spiegare in che cosa consistano le mappe concettuali e mentali; quali siano le loro finalità e come si costruiscono.

¹²⁸ Novak G.D., Gowin D.B. (1989), in particolare *Applicazioni didattiche delle mappe concettuali*, pp. 51 sgg.; e AA.VV. (1994) a cura di E. Damiano.

¹²⁹ Il rimando qui è a Ausubel D.P. (1968), là dove si sostiene che un contenuto da apprendere diventa significativo per chi apprende nella misura in cui è legato alla sua struttura cognitiva e quindi alle sue conoscenze e abilità.

¹³⁰ Cfr. in particolare: Emiliani A. (1997); Bianchi A. (1998a); Ruffaldi E. (1999); Ruffaldi E. - Trombino M. (2004); Salvucci L. (2002); Gallo S. (2002)

Come efficace e veloce sintesi didattica rimandiamo al sito: [pensierocritico.eu](http://www.pensierocritico.eu) (sezione relativa alle mappe mentali, concettuali, cognitive)¹³¹, da cui possono essere anche scaricate immagini/schemi riassuntivi.

Ricordiamo solo brevemente che, mentre le mappe concettuali servono maggiormente a sviluppare competenze logiche e pensiero razionale-lineare, quelle mentali (generalmente fatte risalire agli studi dello psicologo cognitivista Tony Buzan) sollecitano maggiormente il pensare creativo, intuitivo e immaginativo. Le prime, per dirla con Novak G.D. e Gowin D.B (1989; pp. 15; 21 31): "dovrebbero servire a mettere in evidenza le connessioni di significato tra i concetti che formano le proposizioni. (...) Il termine proposizione identifica un'unità semantica in cui due o più concetti sono legati tra loro da parole. (...) Costruire mappe concettuali è un espediente per schematizzare un insieme di significati nascosti dentro una rete di proposizioni".

Detto in maniera molto semplice: la mappa concettuale si presenta come una rappresentazione grafica consistente di 'nodi' (che rappresentano i concetti-chiave, inseriti in sagome geometriche) e 'linee-frecce' (relazioni associative). I nodi sono appunto collegati tra loro dalle frecce, che servono a denotare le relazioni tra i concetti. Generalmente i concetti vengono organizzati in maniera gerarchica, dall'alto verso il basso, dal concetto più generale a quelli secondari. Le frecce presentano verbi o connettivi in modo da creare preposizioni. Per la sua costruzione, uno schema tipico è il seguente:

- 1) Identificare l'argomento/domanda/concetto principale ed elencare a parte gli altri concetti
- 2) Mettere in ordine i vari concetti, dai più generali (o importanti) ai più specifici (o secondari)
- 3) Iniziare a costruire la mappa dall'alto... verso il basso
- 4) Collegare i concetti con frecce e aggiungere i verbi
- 5) Cercare di creare legami trasversali
- 6) Rivedere il tutto e ripresentarlo in maniera ordinata.

La mappa mentale, invece, va avanti per associazioni mentali; ha ovviamente una sua struttura organica, ma non parte da concetti già preesistenti; generalmente, invece, li cerca, associando in maniera non lineare un concetto ad un altro. Non si parte dall'alto ma dal centro (l'idea fondamentale

¹³¹ <http://www.pensierocritico.eu/mappe%20mentali%20concettuali%20cognitive.html>

va appunto al centro del foglio) e con una struttura radiale da lì si sviluppano le 'basic ordering ideas', cioè gli altri concetti principali, direttamente associati all'idea centrale. Da qui, poi, l'ulteriore sviluppo radiale, sempre in senso associativo (logico, causale, gerarchico, immaginativo, ecc.).

Se la mappa concettuale è più utile come strumento per sviluppare la connessione logica tra concetti e come verifica di argomenti già studiati, la mappa mentale è più utile per sviluppare creatività, pensiero divergente, ricerca (ma anche sintesi e memorizzazione, volendo).

Nel caso della mappa mentale (soprattutto se la costruzione è di gruppo ed ha come scopo un prodotto finale), i passaggi in gioco potrebbero essere i seguenti:

- 1) Identificare l'argomento/domanda
- 2) Scrivere attorno ad essa alcune parole ad essa associate
- 3) Associarne altre o collegandole alla prima, o collegandole alle parole derivate
- 4) Cercare di creare legami tra esse
- 5) Rivedere il tutto e ripresentarlo in maniera ordinata

Consigliabile è sempre l'esercizio di 'scrittura' personale e di gruppo, ma esistono anche strumenti informatici, ormai, per la creazione delle mappe, tra i quali si possono ricordare i software CmapVUE per le mappe concettuali e Freeplane per quelle mentali.

Riteniamo particolarmente prezioso l'utilizzo 'laboratoriale' delle mappe (sia concettuali che mentali) perché il confronto di gruppo (e la discussione) rende ancora più forte l'esercizio¹³².

Laboratorio sulle mappe concettuali e mentali

Dividere la classe in gruppi; scegliere un unico autore (e/o testo) di riferimento (molto semplice, perché l'esercitazione è difficile e richiede tempo e discussione; consigliamo o un autore presocratico o un saggio filosofico molto breve, come punto di partenza per le mappe). I gruppi dovranno creare prima una mappa mentale libera (che servirà

¹³² Per dirla con Novak (*Imparando ad imparare*, p. 35): "Quando le mappe concettuali vengono costruite da gruppi di due o tre studenti svolgono un'utile funzione sociale e stimolano la classe a discutere".

anche come brainstorming e quindi per far venir fuori i concetti essenziali); poi costruiranno una mappa concettuale. Sarà importante il debriefing di confronto finale, per valutare le diverse scelte fatte dai gruppi e discuterle.

6.4.3 Enigmistica e cruciverba

L'enigmistica può essere utilizzata in tutte le discipline e, in maniera trasversale, allena al ragionamento e al pensiero logico. In particolare, però, una certa enigmistica, aiuta a 'giocare' con le definizioni. E questo è proprio della filosofia¹³³. Così come alla tradizione filosofica più antica appartengono enigmi e indovinelli.

Se ci spostiamo sul piano didattico, una pratica da svolgere in classe può essere quella delle classiche *Parole crociate*, che può essere proposta per ogni autore e/o periodo storico, e diventare un momento di sintesi-verifica: parole crociate, ma anche *Parole in cocci*, *Gioco del bivio*, *Cerca la definizione*, ecc.

Nel nostro testo *Philosophia ludens* [Caputo A. (2011)] abbiamo proposto diversi esercizi enigmistici. Segnaliamo, tra i più 'impegnativi', *Cerca la parola con Aristotele*, in cui le parole da cercare nello schema vanno ricavate a partire da definizioni tratte 'letteralmente' dai testi aristotelici (e quindi il prerequisito è la lettura previa di questi passi, fatta con l'insegnante). Perché il gioco è sempre una cosa seria!

I giochi enigmistici possono essere 'inventati' dall'insegnante: anche in questo caso esistono numerosi programmi, siti, software per generare cruciverba.

In alternativa (più complicata, ma più creativa e interessante), l'insegnante potrà trasformare questo lavoro in una esercitazione da consegnare agli studenti. Per esempio: *costruisci tu un cruciverba con parole e definizioni tratte dal pensiero di Platone, Kant, ecc.*

In questo caso sarà utile dare degli elementi fissi da tenere presenti, come, per esempio:

- Quante parole deve contenere
- Eventualmente quante caselle nere

¹³³ Sulla capacità di sollecitazione logica dell'enigmistica cfr. in particolare Schlinger L.F. (2004); più concretamente come strumenti per costruire giochi enigmistici, Garzaro E. (1998); Bartezzaghi S. (2001; 2004); Carzan C. (2006).

Immagina e disegna

- il Logos di Eraclito (o il contenuto di uno dei suoi aforismi)
- la Dea della Giustizia di Parmenide (oppure altri aspetti del Poema: cavalle, carro, città della notte, l'Essere, ecc.)
- un'idea platonica
- il genio maligno
- l'intelletto kantiano
- lo Spirito hegeliano (o la nottola di Minerva)
- ecc.

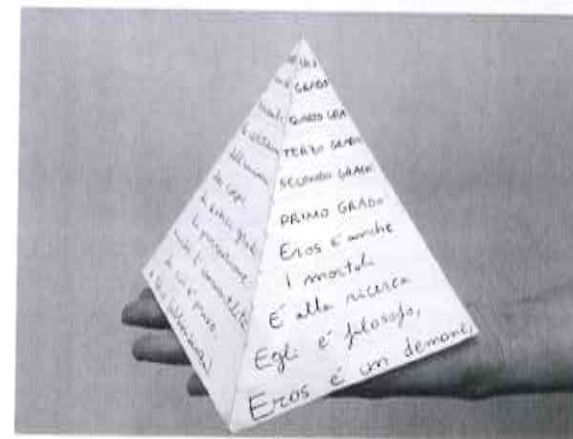
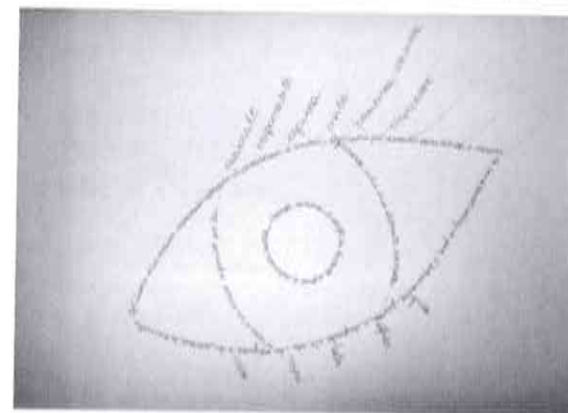
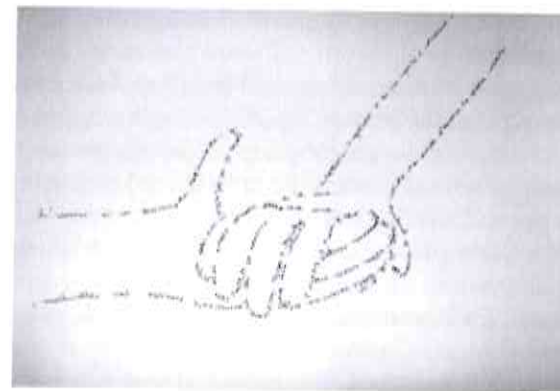
6.5.3 Calligrammi

Una variazione veramente interessante e che consigliamo in maniera assoluta è quella del calligramma, perché consente di tenere insieme il linguaggio del concetto (o poetico/narrativo, se si preferisce) e quello dell'immagine.

Si tratta dell'adattamento alla filosofia ad un'esercitazione legata ai laboratori poetici¹⁴². La tecnica del calligramma è quella per cui un testo, invece di essere scritto in maniera lineare, viene disposto in maniera tale che le parole diano figura e costruiscano l'immagine di ciò di cui parlano. Se si parla di una stella, il testo verrà scritto in maniera tale da comporre una stella, se si parla di un circolo, avrà la forma del circolo.

Qualsiasi concetto filosofico può essere quindi posto in calligramma. La consegna dell'insegnante (ai singoli studenti o ai gruppi) deve specificare il primo passaggio, ovvero le caratteristiche del testo da trasporre in immagine. Per esempio: una definizione di 'idea' platonica; il concetto di tempo in Bergson, ecc. La definizione quindi verrà poi 'scritta' nel disegno. Seguono un paio di esempi 'semplici' di calligrammi di gruppo sull'idea di 'uomo'.

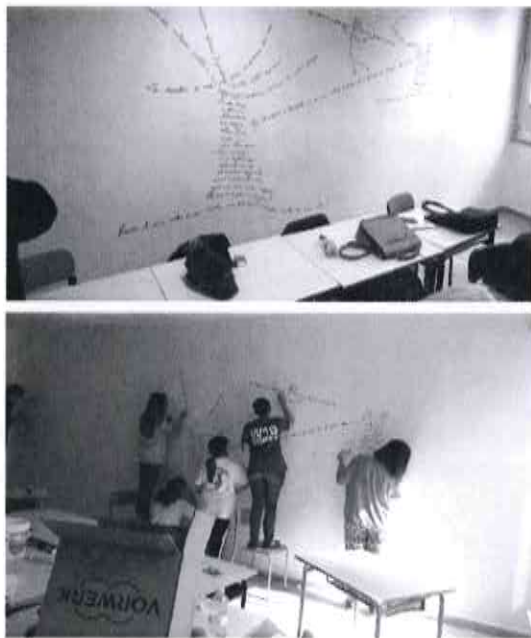
¹⁴² Cfr. Carzan C. (2006), p. 110. Abbiamo lungamente analizzato le possibili applicazioni alla filosofia di questa attività nel nostro saggio Caputo A., Baldassarra R, Mercante A. (2018), *Il calligramma come scrittura filosofica? Questioni teoriche ed esperienze didattiche*, a cui rimandiamo.



La creatività dei ragazzi potrà rendere il calligramma tridimensionale. L'ultima foto presentava il lavoro sull'eros platonico (e il calligramma reso come una piramide) di una classe della collega Annamaria Mercante.

Una variante (più difficile) può essere quella di sfruttare l'origine poetica del calligramma e chiedere i ragazzi un doppio spostamento di registro. Trasformare prima un concetto (o definizione) in una breve poesia e poi mettere la poesia in calligramma.

Dirigente scolastico compiacente, anche i muri dell'aula possono trasformarsi in Calligrammi (di seguito le foto del lavoro di una classe della collega Rosamaria Baldassarra).



Laboratorio: Filosofie in calligramma

Riteniamo molto utile per gli studenti di un corso di Didattica della filosofia svolgere un laboratorio sul calligramma. Assegnare ad ogni gruppo un autore servirà inoltre far confrontare a più livelli gli studenti sulle possibilità e le difficoltà del laboratorio stesso.

6.5.4 Creazioni 'artistiche': Filosofie in immagine

Ovviamente qui le possibilità sono tantissime. Si tratta di un'esercitazione che può coinvolgere molto gli studenti e che è sempre meglio far svolgere per piccoli gruppi (laboratorio).

La base è sempre quella già delineata. Chiedere il passaggio di un concetto in immagine, oppure del 'nucleo' di una filosofia in immagine. Rappresentare su un cartellone, per esempio, il pensiero di Eraclito, di Agostino, ecc.

In questo caso il primo passaggio è una discussione interna al gruppo per delineare gli elementi essenziali della filosofia in questione che si vogliono 'rappresentare'. E poi il secondo passaggio è la scelta della tecnica 'artistica'.

Mentre il primo passaggio è necessario che sia lasciato agli studenti (cioè è bene che siano loro ad individuare che cosa rappresentare per esprimere il nucleo fondamentale di una certa filosofia), la 'tecnica' può essere utile che sia individuata dall'insegnante.

Indichiamo una serie di proposte possibili:

- semplice cartellone colorato
- dipinto su tela
- murales o affresco (o direttamente sui muri, oppure su grandi fogli di carta o lenzuola; in questo caso può essere chiesto agli studenti di rappresentare gli elementi essenziali di un periodo storico; *pensiamo ad una consegna particolare: ideare l'affresco per una parete di una chiesa agostiniana, affresco da cui dovranno emergere gli elementi della filosofia di Agostino*¹⁴³)
- vetrate o mosaico (pensiamo ad una tecnica simile per rappresentare alcuni aspetti della filosofia del medioevo)
- Ecc.

6.5.5 Esercizi di passaggio dal 'testo' filosofico all'immagine

Quello che abbiamo detto, ovviamente, può essere fatto per qualsiasi autore, concetto, periodo storico. Un'alternativa è scovare all'interno delle filosofie alcuni aspetti più particolari per i quali la resa in immagine può essere particolarmente interessante.

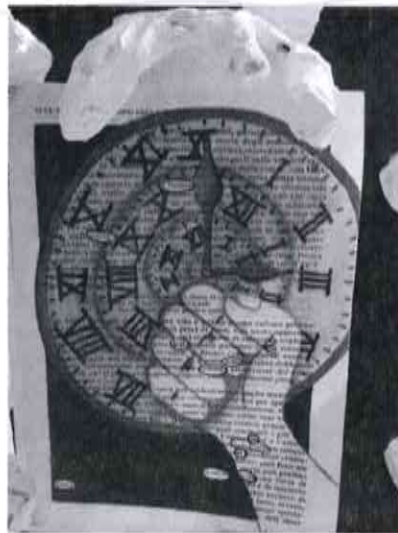
¹⁴³ Su questo e sull'esempio successivo rimandiamo a *Philosophia ludens* [Caputo A. (2011)].

Vale quello che abbiamo detto per le immagini: ogni autore e concetto può essere rappresentato con il corpo. Ovviamente è un tipo di 'lavoro' che siamo poco abituati a fare con la filosofia. Eppure la filosofia del Novecento ci ha insegnato che il corpo è fondamentale nel pensiero filosofico!

6.5.10 *Caviardage filosofici*

Si tratta di una particolare tecnica artistica di cui Rosamaria Baldassarra ha proposto un affascinante uso filosofico. Riportiamo le sue parole¹⁵⁵:

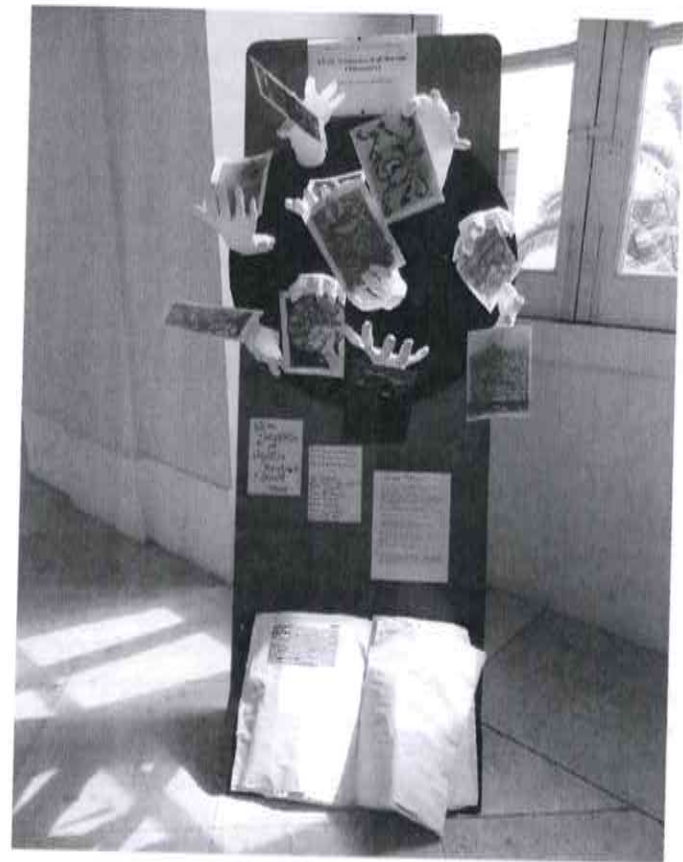
questa tecnica, dal francese *caviar*, 'caviale' – e quindi probabilmente con il significato di 'cavialeggiare', 'annerire' – consiste nel procurarsi, meglio ancora nello strappare una pagina da un libro, per poi leggerne il testo e trovarvi alcune parole da evidenziare, parole che lette consecutivamente compongono un nuovo testo. Nello stesso tempo, vanno annerite con una scia di pennarello o di matita scura tutte le altre parole e righe non evidenziate. Infine, la pagina può essere decorata con immagini o segni o colori che richiamano il senso della frase 'nascosta' nel testo dell'autore e 's-velata' dal lettore.



182
Baldassarra
grazie

¹⁵⁵ Cfr. Baldassarra R.M. (2017) e Marseglia I., Scardicchio A.C. (2018).

La tecnica sembra trovare ispirazione dall'operazione del XVI secolo di annerire con l'inchiostro nero i passi di opere ritenuti censurabili. Nella seconda metà del Novecento, l'artista concettuale e scrittore Emilio Isgrò¹⁵⁶ ha fatto della 'cancellatura' come 'sottrazione della parola' il suo linguaggio espressivo, scoperto casualmente correggendo la bozza di una pagina scritta e

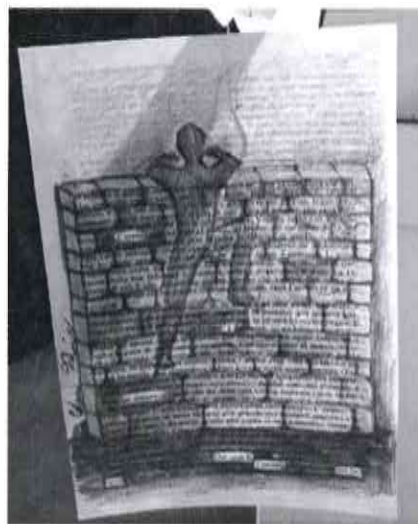


annerendo parole e righe da cancellare. Inoltre, la tecnica del *caviardage* è stata diffusa come metodo didattico in Italia dall'insegnante e creativa Tina Festa¹⁵⁷, la quale rimarca l'utilizzo 'diametralmente opposto' di essa

¹⁵⁶ Cfr. Isgrò E. (2007), *La cancellatura e altre soluzioni*.

¹⁵⁷ Cfr. Festa T. (2015), *Caviardage. Cercare la poesia nascosta*.

rispetto a quello di Emilio Isgrò. Il *caviardage* è utilizzato da Isgrò fondamentalmente per sottrarre ed eliminare parole, paradossalmente in contrapposizione all'eccesso di parole, immagini e colori che caratterizza il periodo durante il quale Isgrò scopre questo linguaggio, ovvero quello della *pop-art*. La docente Festa sottolinea che lo scopo del *caviardage* è invece quello di mettere in rilievo le parole, rintracciando nella pagina scritta un testo 'nascosto' e quindi 'trovato' dal lettore, in linea con l'espressione con la quale la tecnica è conosciuta in America, ovvero *found poetry*¹⁵⁸. In questo modo, il *caviardage* diventa un metodo di scrittura creativa".



Abbiamo riportato qualche immagine di caviardage fatti da studenti sul tema dell'Inattuale, a partire da Nietzsche, e poi composti in maniera unitaria su una 'scultura'.

6.6 Lavorare con la 'mimesis' per 'entrare' negli autori

Per come intendiamo (personalmente, ermeneuticamente) l'esercizio filosofico, la dinamica dell'immedesimazione negli autori e i lavori di

¹⁵⁸ Per altri spunti sul *caviardage*, si consiglia la seguente sitografia: www.caviardage.it; www.austinkleon.com; www.newspaperblackout.com; www.poesiador-sale.it; www.thefoundpoetryreview.com; www.partigianidellabellezza.blogspot.it.

'mimesis' sono in realtà alla base di tutti gli esercizi e i lavori proposti. Usiamo il termine 'mimesis' nel senso ricoeuriano del termine: ovvero passaggio da un livello base inconsapevole di lettura della realtà (mimesis I), ad un livello in cui ci si confronta con l'Altro (con il suo pensiero, il suo testo, la sua visione del mondo: mimesis II – configurazione), ad un livello finale in cui torno a me, arricchito di questa esperienza con l'alterità, e mi reinterpreto diversamente (mimesis III – rfigurazione). "Come lettore non mi trovo che perdendomi" – suona un noto adagio ricoeuriano. Questo vale a maggior ragione per lo studio della filosofia¹⁵⁹.

Il primo passo è la configurazione: io entro nella filosofia che mi viene presentata, e mi perdo in essa. Cerco di vedere il mondo dal punto di vista dell'autore; mi arricchisco delle sue prospettive. Solo dopo che mi sono appropriata/o del pensiero dell'altro, potrò confrontarlo con le mie posizioni di partenza e "comprendermi" davanti al testo (e quindi capire che cosa dice a me). Il rischio, viceversa, è far dire all'autore quello che dico io. Oppure sviluppare pensieri in libertà, che non si confrontano mai veramente con l'altro.

Anche Gadamer ha spiegato bene questo meccanismo, parlando del gioco e in generale delle esperienze extrametodiche di verità, come forme di 'mediazione' e 'arricchimento'. Se è vero che il *theorein* non è mera contemplazione disinteressata, ma coinvolgimento partecipativo in ciò che si vede e sperimenta, allora, quanto più l'avvicinamento alla filosofia sarà 'patico', coinvolgente, tanto più faremo un percorso nel 'filosofare'. Nella consapevolezza che ogni filosofo ha qualcosa da mostrare, e nessuno ha e può avere la pretesa di esaurire la visione del tutto.

Spostando tutto questo 'nella' scuola, possiamo dire che l'insegnamento e l'apprendimento della filosofia dovrebbero sempre avere questa finalità: entrare nel mondo del filosofo preso in esame, e di "trasformarsi" nella sua forma (per dirla con Gadamer): *un gioco delle parti*, in cui la "trasmutazione" nel pensiero di un altro (Talete, Anassimandro, Platone...) diventa partecipazione al suo pensiero: una prospettiva in più, a partire dalla quale vedere la realtà.

Dal punto di vista didattico, possiamo dire che gli esercizi di mimesis (o immedesimazione) sono una versione 'filosofica' del gioco di simulazione e/o di ruolo: un classico per la didattica ludica¹⁶⁰, in quanto consentono "la

¹⁵⁹ Ci permettiamo su questo di rimandare al nostro *Io e tu. Una dialettica fragile e spezzata. Percorsi con Paul Ricoeur*, Stilo, Bari, 2009.

¹⁶⁰ In particolare segnaliamo: Taylor J.L., Walford R. (1972, trad. it. 1979); Duke R. D. (1974, trad. it. 2007); Palmer N. (1978, trad. it. 1981); Cecchini A. – Taylor J.L. (1987); AA.VV. (1989),

valutazione degli effetti di decisioni (*simulation*) prese attraverso l'assunzione di ruoli (*role*) sottoposti a regole (*game*)¹⁶¹. Nelle dinamiche filosofiche questo accade attraverso l'immedesimazione nei pensatori.

Qui proponiamo i role playing in una versione particolare, trasformandoli per lo più in 'laboratori' da fare con la classe divisa in gruppi, che possono dare adito ad una valutazione, oppure avere una forma meramente ludica (su quest'ultimo aspetto, vedi il successivo cap. 7, specifico su *Philosophia ludens*).

6.6.1 Una disputa tra filosofi¹⁶²

Abbiamo parlato delle diverse possibilità del 'debate' di stampo anglosassone (o americano) nella sezione specifica (precedente paragrafo 6.1). In questo caso, la proposta è tutta italiana, avviata già nelle dinamiche laboratoriali degli anni '90 (pensiamo di nuovo a Mario Trombino e Mario De Pasquale, in particolare), e da noi lungamente sperimentata.

Non si tratta di un dibattito 'generale' e 'generico', ma – lavorando con competenze prettamente filosofiche, strettamente legate a conoscenze filosofiche, tramite attività pratiche – si tratta di partire dagli autori e dai loro testi per esercitare l'argomentazione:

- il sostegno di una tesi,
- la decostruzione di una tesi diversa dalla propria,
- il provare a sostenere un'idea anche quando non la si condivide,
- il cercare insieme le argomentazioni, gli esempi per sostenere una certa idea, ecc.

a cura di A. Cecchini; Giuliano L. (1991-2006); AA.VV. (1993), a cura di Bondioli A.; Ferracin L., Gioda P., Loos S. (1993); Capranico S. (1997); D'Andrea F. (1998); Angiolino A., Giuliano L., Sidoti B. (2003); Boccola F. (2004); Castagna M. (2004); Masci S. (2009).

¹⁶¹ Cecchini A. (1987), pp. 20-30. Nel nostro caso, non distinguiamo tra giochi di ruolo e di simulazione. Cfr. anche AA.VV. (1989), a cura di Cecchini A., Indovina F.: *Simulazione: per capire e intervenire nella complessità del mondo contemporaneo*; e AA.VV. (1992), a cura di Cecchini A., Indovina F.: *Strategie per un futuro possibile*.

¹⁶² Un'indicazione simile l'abbiamo trovata in Trombino M. (1993). L'Autore parla modalità didattica di 'dialogo', e sottolinea che prendendo le mosse in particolare dai classici scritti sotto forma di dialogo è possibile allo studente "soppesare, per così dire, ogni argomentazione, decidendo allo stesso tempo il suo soggettivo punto di vista, può prendere le parti dell'uno o dell'altro interlocutore oppure può svolgere il ruolo di arbitro, o altri ancora. Il testo dialogico favorisce comunque un suo ruolo fortemente attivo (e permette quindi di avviare in classe un «gioco dei ruoli» come metodo di comprensione filosofica)". Ulteriori indicazioni in Id. (2000d). Cfr. a riguardo anche Ruffaldi E. – Trombino M. (2004), in particolare il cap 2. *Le forme dell'oralità*; ma cfr. anche Berti E. (2000); Cattani A. (1990; 2002).

La proposta è questa: ogni gruppo/squadra incarna la posizione di un filosofo e deve difenderla dagli attacchi dei filosofi-colleghi (e a sua volta attaccare gli altri). E così... ecco i presocratici che discutono su *che cos'è l'arché*. O ecco Cartesio, Hobbes, Spinoza e Leibniz che discutono su *che cosa è la sostanza*; o i maestri del sospetto sulla crisi del soggetto (o sulla morte di Dio); o Kant, Fichte, Schelling ed Hegel che si chiedono 'Chi sono io?'.

Alla conclusione di ogni fase storica si può proporre un esercizio di questo tipo, del quale assicuriamo la fruttuosità. Ovviamente anche alcuni testi possono essere trasformati e reinterpretati in questa maniera. Pensiamo al *Simposio* platonico (in questo caso ogni squadra può incarnare un personaggio del dialogo); o i *Dialoghi sulla religione* di Hume; e in generale i testi dialogici. Proponiamo a titolo di esempio uno schema di esercitazione sui naturalisti¹⁶³.

Laboratorio: 'In principio era...' (I Naturalisti in discussione)

L'insegnante invita gli studenti ad immaginare di essere in una piazza di un'antica città della Magna Grecia, dove va in scena una pubblica discussione tra filosofi. Ogni squadra, "rappresentando" un Naturalista (Talete, Anassimandro, Anassimene), dovrà esporre la propria tesi e controbattere le tesi degli avversari.

Nella fase preparatoria (30 min.) i ragazzi discuteranno all'interno della squadra e prepareranno per iscritto l'esposizione della tesi e le argomentazioni con cui smontare gli avversari; segneranno i "punti" fondamentali dell'argomentazione (perché questo servirà all'insegnante per la successiva valutazione, o per dare un punteggio alle squadre, se si vuole trasformare in maniera ludico-agonica in laboratorio).

Quindi parte la disputa vera e propria.

In un primo giro (massimo 3 minuti per ogni portavoce), il portavoce di ogni squadra, rendendo discorsivi i punti-chiave scritti durante la fase preparatoria, dovrà spiegare qual è il "Principio" (e perché è proprio quello), parlando in prima persona; per esempio: "Io, Talete, affermo che il principio è l'acqua perché...".

In un secondo giro, le squadre dovranno provare a "smontare" le proposte delle altre: persona: "Io Talete, non credo che sia vero quello che

¹⁶³ Numerosi altri esempi possono essere trovati in Caputo A. (2011).

hai sostenuto tu, Anassimandro. Il principio non può essere l'apeiron, perché...; e non credo nemmeno a quello che hai detto tu, Anassimene...". L'ideale è che questo secondo giro sia preceduto da venti minuti di discussione di gruppo, in cui raccogliere le idee, scriverle e affidarle al portavoce (che le dovrà esporre in 4 minuti massimo). Se i tempi scolastici non lo consentono, questa seconda fase può essere svolta più di 'getto', dando 4 minuti totali agli esponenti di ogni squadra per smontare le tesi altri.

In un terzo giro si darà possibilità di replica ad ogni squadra. L'ideale è dare nuovamente 20 minuti ad ogni gruppo per preparare la difesa da affidare al portavoce.

L'insegnante si limiterà a moderare la discussione, senza intervenire nel contenuto, e al termine della dinamica giudicherà l'andamento della disputa, indicando gli elementi di pregio e di limite di ogni intervento (e indicando gli errori se ce ne sono). Eventualmente aggiungerà ciò che – di volta in volta – è mancato all'esposizione delle squadre e che invece poteva essere importante.

L'insegnante deciderà poi se rendere agonico l'esercizio e dunque dare un punteggio finale e decretare una squadra vincitrice della disputa, tenendo conto di

- quantità degli elementi individuati per ogni giro (tesi, critica, difesa)
- capacità argomentative (quantità di esempi, stile retorico, organizzazione del discorso – nella composizione tra tesi principali e argomentazioni secondarie)
- capacità di immedesimazione dell'autore e nel suo pensiero
- correttezza dei contenuti
- lavoro di gruppo

Un'altra possibilità è legare lo stile della disputa al periodo storico di riferimento¹⁶⁴. Pensiamo allo stile dei sofisti o, come ha mostrato A. Porcarelli, alla *disputatio* medievale¹⁶⁵. In questo caso, le squadre dovranno conoscere lo stile della disputa di riferimento e dibattere appunto in stile sofisticato, o in stile *disputatio*, ecc.

¹⁶⁴ Sul rapporto ragionamento / modello filosofico, in didattica, cfr. Cattani A. (1990); AA.VV. (1994), a cura di C. Natali-Ferrari F.; AA.VV. (2000), a cura di Ferrari F.; Morini P. (2006).

¹⁶⁵ Porcarelli A. (1996; 2001).

6.6.2 Una disputa in stile 'tribunale'

È una 'variante' della 'disputa'. Un 'classico' su questo è il processo a Socrate¹⁶⁶. Il rischio ovviamente è che sia lasciato troppo all'interpretazione libera e caotica di studenti e docenti. Proponiamo una versione più 'rigida', collegata al testo.

Laboratorio: Processo a Socrate con lettura dell'Apologia

Gli studenti dovranno mettersi nei panni degli avvocati difensori o accusatori di Socrate, cercando i capi di accusa (e i temi della difesa) all'interno del testo platonico che racconta il processo a Socrate (*Apologia di Socrate*). Questo presuppone la lettura previa del testo (per intero o comunque di ampie sezioni) da parte degli studenti.

Si divide a sorte la classe in due gruppi (accusa e difesa). A moderare la discussione è l'insegnante stesso, indicando di volta in volta la persona che deve parlare (questo per consentire a tutti i ragazzi di avere la parola).

Il ragazzo chiamato ad esporre la propria tesi, prima di argomentare, deve indicare il passo dell'*Apologia* da cui trae l'indicazione. Per esempio, se l'accusa è "Socrate non crede negli dei in cui crede la città", il ragazzo dovrà dire prima "24c"; quindi poi leggere a voce alta il brano a cui fa riferimento, ovvero il passo dell'*Apologia* in cui si espone questa accusa a Socrate. Solo dopo aver indicato il passo testuale, il ragazzo potrà (con argomentazioni proprie) sostenere questa accusa.

L'insegnante sceglie prima un ragazzo della squadra dell'accusa e poi uno della difesa, invitandolo a controbattere l'accusa appena ascoltata. E la dinamica prosegue così, con questa alternanza, finché non sono intervenuti tutti i ragazzi.

Nel testo platonico gli stessi capi (di accusa o di difesa) compaiono più volte in contesti diversi e possono venir argomentati in maniera diversa. Chi ha la parola deve presentare la propria tesi con brevità e argomentarla da un solo punto di vista. Nei passaggi successivi del gioco lo stesso capo (d'accusa o di difesa) può essere ripreso e argomentato da altri "avvocati", purché effettivamente essi presentino, a partire da esso,

¹⁶⁶ Su questo cfr. ancora Trombino M. (1998a): Scheda n. 4.1 Il gioco dei ruoli: il dibattito tra studenti-attori.

un elemento in più di discussione argomentativa. Per esempio: l'accusa di empietà a Socrate viene portata avanti nel testo platonico a partire da motivazioni diverse: perché distrugge i vecchi valori (il ragazzo che cita questo passo dovrà allora spiegare perché distruggere i vecchi valori è una colpa), o perché disorienta i giovani (e chi cita questo passo dovrà spiegare perché...), ecc.

Se si vuole, si può legare l'esercitazione all'assegnazione di un punteggio, per decretare la squadra vincitrice. In questo caso, ogni ragazzo che indica il passo platonico a cui fa riferimento in maniera corretta ed espone la propria tesi in maniera chiara e convincente, fa vincere alla propria squadra due punti. Se l'avvocato non è convincente, i compagni di squadra possono intervenire per sostenerlo.

L'intervento va comunque guidato e moderato. Solo l'insegnante può dare la parola. Dunque, se la risposta del primo chiamato non viene ritenuta soddisfacente, l'insegnante invita i compagni di squadra che vogliono intervenire al suo posto ad alzare la mano. Sarà dunque di nuovo l'insegnante, tra quanti hanno alzato la mano, a scegliere chi far intervenire. Se il nuovo intervenuto darà una risposta chiara e convincente, la squadra otterrà "un" punto (due punti si danno solo quando è corretto il primo intervento). Se anche il secondo chiamato non esporrà in maniera convincente, la squadra non otterrà nessun punto e la battuta passerà di nuovo alla squadra dell'accusa.

Al termine della disputa, un avvocato per parte (scelto dai membri della squadra stessa) terrà l'arringa finale, alla quale l'insegnante assegnerà 5 punti.

Dopo aver spiegato le regole, l'insegnante avvia il gioco. Di volta in volta annota sulla lavagna, su due colonne, i capi di accusa e di difesa, mettendo anche l'indicazione precisa del passo platonico citato. In questa maniera la classe avrà, alla fine della dinamica, un quadro sintetico efficace delle tesi e antitesi presenti nell'*Apologia*.

N.B.: ovviamente potrebbe succedere che la squadra della difesa vinca. In questo caso il processo a Socrate avrà un finale diverso da quello storico!

Varianti:

- Lo schieramento contrappositivo può essere creato con un sorteggio. Il vantaggio di questa alternativa è affidare al caso quello che la scelta dell'insegnante potrebbe "pilotare". Il docente prepara due serie di bigliettini numerati (tanti numeri quanti sono i componenti delle squadre) e li inserisce in due sacchetti. Ogni ragazzo estrae il proprio

numero. Avremo così le due squadre con i componenti numerati, per esempio, da 1 a 12.

L'insegnante rimette i bigliettini numerati nei sacchetti e dà il via al gioco estraendo un numero. Per esempio, viene fuori il numero 3. Allora sarà l'avvocato accusatore 3 che esporrà il capo d'accusa; e sarà l'avvocato difensore 3 che esporrà la difesa. Il numero estratto viene tolto dal sacchetto. E così si procede, di volta in volta, con l'estrazione dei numeri, fino a che non hanno parlato tutti i ragazzi.

Un'altra alternativa è chiedere alle squadre di scegliere un portavoce e far sì che per ogni capo (di accusa o difesa) sia l'intera squadra a consultarsi. Il vantaggio di questa scelta è legato al *cooperative learning*. Lo svantaggio è dato dal fatto che, essendo solo due le squadre, i gruppi saranno numerosi e sarà difficile l'organizzazione interna.

Un altro gioco di tribunale che si può fare sullo stesso stile (ovvero con un testo di riferimento) è con l'*Encomio di Elena* di Gorgia. Anche in questo caso ci sarà il gruppo che accusa e il gruppo che difende Elena, partendo dal testo di Gorgia.

Oppure possono essere sfruttati momenti della storia della filosofia che hanno visto due autori decisamente 'contrapposti'. In questo caso avremo gli avvocati difensori dei due autori, con testi alla mano. Per esempio: Agostino e Pelagio¹⁶⁷; Anselmo e Gaunilone; Erasmo e Lutero¹⁶⁸; empiristi e razionalisti (oppure sostenitori dei *giudizi analitici a priori* e sostenitori dei *giudizi sintetici a posteriori*): quest'ultima dinamica, evidentemente, diventa introduttiva alla 'soluzione' kantiana. Su Kant, possiamo immaginare anche: 'sostenitori della morale autonoma' e 'sostenitori della morale eteronoma'. Oppure possiamo ricostruire il processo a Galilei; o ad Eichmann (con l'aiuto de *La banalità del male* di H. Arendt).

Un'altra variante è porre (in maniera metaforica) sul tavolo degli imputati un autore o un periodo storico, chiedendo ai gruppi contrapposti di

¹⁶⁷ Se si vuole fare il laboratorio anche con i testi, si possono sfruttare i passi contenuti in S. Martini (2004), *Proposte pratiche per esercitazioni possibili*, in AA.VV. (2004), a cura di Martini, vol. 2, pp. 181-192; l'Autore propone - invece del "tribunale" - di stendere un dialogo tra le due posizioni di Pelagio e Agostino. È una variante interessante che può essere messa in atto dall'insegnante.

¹⁶⁸ Per fare il gioco con i testi, si consiglia Erasmo - Lutero, *Il libero arbitrio: Il servo arbitrio*, a cura di R. Jouvenal, Claudiana ed, Torino, 1973, che contiene il testo di Erasmo e passi scelti di Lutero.

difendere gli aspetti (pro)positivi e contestare i limiti dell'imputato (sia esso un filosofo, sia esso un'epoca o un evento storico-filosofico): pensiamo ad un 'processo' alla scienza; o all'illuminismo; o alla metafisica; ecc..

Infine si può porre sul tavolo degli imputati un 'oggetto' o 'concetto' filosofico, chiedendo sempre ai gruppi di difendere e accusarlo (per esempio: la ragione di Kant imputata nel suo stesso tribunale; oppure il migliore dei mondi possibili di Leibniz).

Una variante del 'tribunale' è quella di invitare gruppi di studenti a interpretare dei ruoli e filmare il loro lavoro; questo si collega allo sviluppo delle competenze digitali.

6.6.3 Role Playing filosofici

Di fatto le proposte precedenti sono già dei *Role Playing*; distinguiamo un'ulteriore sotto-categoria, perché, generalmente, nei giochi di ruolo vengono consegnate delle 'schede' e si interpretano personaggi non già 'conosciuti', creando interazioni non sempre previste.

Qualcosa di 'simile' si può creare con la filosofia, per introdurre autori su cui non ci si soffermerà nella spiegazione; oppure pensatori che non sono ancora stati spiegati; oppure ancora per approfondire dei 'testi' di autori conosciuti ma di cui non si sono ancora lette determinate pagine.

Nel primo caso, pensiamo soprattutto alla filosofia del Novecento, di cui non si riescono a studiare i diversi i autori. La proposta è quindi questa.

1) Su filosofi non conosciuti – gioco sullo stile della disputa

Dividere la classe in quattro gruppi. L'insegnante prepara quindi 4 schede, simili a quelle che si usano nei giochi di ruolo. In queste schede saranno presenti gli elementi-chiave propri del filosofo di riferimento (che gli studenti non conoscono): elementi essenziali sulla vita; indicazioni sulla sua visione del mondo, della filosofia, ecc.; qualche aneddoto; titoli di testi; qualche citazione importante dei testi.

I ragazzi in una prima fase devono leggere e studiare le schede. Poi inizia il gioco vero e proprio, che si svolge sullo stile del classico gioco di disputa già presentato. L'unica differenza è che nel primo caso gli Autori

sono già stati spiegati e studiati; in questo caso si tratta di vedere quanto i ragazzi riescono a capire e a rielaborare, a partire dalle indicazioni fornite dall'insegnante.

Le schede da fornire alle squadre possono anche solo essere delle pagine scelte dal manuale.

In alternativa, se la scuola è dotata di un'aula multimediale, ogni squadra potrà, in una prima fase del gioco, navigare in internet e acquisire dei dati relativi all'Autore che le è stato assegnato (con sorteggio).

Le squadre non sapranno qual è l'argomento su cui poi giocheranno e con quale modalità. Saranno quindi chiamate ad acquisire notizie ad ampio raggio sul filosofo che rappresenteranno. Al termine del tempo assegnato in questa prima fase, si potrà procedere al gioco come spiegato sopra.

In *Philosophia ludens* (Caputo, 2011) abbiamo indicato altri possibili giochi di ruolo, come *Visita al vecchio saggio* (il docente rappresenterà il vecchio saggio, ovvero il filosofo che ha scelto di introdurre alla classe con questa particolare dinamica; con una serie di domande, i gruppi cercano di conoscerlo e ricostruire il suo profilo); *Indovina chi viene a cena?* (ogni gruppo, partendo da una scheda di ruolo consegnata dall'insegnante, rappresenta un filosofo di riferimento e la sua 'scuola', ma non conosce i pensatori rappresentati dagli altri; si inscena dunque un dialogo/simposio intorno ad una mensa).

6.6.4 Dalla 'disputa' contrappositiva al dialogo-ricerca di ciò che accomuna

L'idea, in questo caso, è che i giochi di ruolo possono essere non solo occasioni di dispute in cui le posizioni contrapposte vengono messe in evidenza (la propria tesi viene corroborata e quella altrui smontata: come tipico del 'debate'), ma, al contrario, sono i luoghi di vicinanza di pensiero che vengono valorizzati, in quello che Gadamer chiamerebbe un dialogo autentico, che porta alla fusione degli orizzonti e all'allargamento delle proprie prospettive.

Il gioco di ruolo potrebbe essere in questo caso un 'simposio' o in generale un incontro su un dato tema. I gruppi incarnano posizioni filosofiche diverse su questo tema, e sono invitati ad 'avvicinarle'.

Per esempio: in diversi manuali sono presenti “percorsi” sul tema dell’amicizia nella filosofia antica¹⁶⁹.

La classe viene divisa in 4 gruppi; ad ogni gruppo viene assegnato un testo sull’amicizia di uno dei filosofi. Quindi si inizia il simposio vero e proprio. Lo schema potrà essere il seguente.

Prima fase: ogni squadra prepara il proprio elogio dell’amicizia. Vengono dunque letti questi elogi. Le squadre sono invitate dall’insegnante a prestare molta attenzione a quanto detto dalle altre e a prendere appunti, perché questo serve per il passaggio successivo. Al termine di questo primo giro, l’insegnante interviene puntualizzando quanto necessario, in maniera tale che a tutti siano chiare le tesi di tutti.

Seconda fase: A differenza di quanto proposto, per esempio, nel gioco “*I naturalisti*” in discussione, invece di smontare le tesi altrui, le squadre sono invitate a valorizzare quanto l’altro ha detto, cercando ciò che c’è in comune tra le due visioni. Ogni squadra scrive una lettera alle altre¹⁷⁰.

In una lezione successiva, si può pensare ad una terza fase, di “risposta” finale. L’insegnante fa 4 fotocopie delle lettere scritte nella seconda fase e le consegna alle squadre. Ogni squadra/Autore scriverà tre lettere, rispondendo all’invito di amicizia delle altre squadre/Autore.

Ovviamente la dinamica può essere fatta su altri temi e con autori di altri periodi storici.

6.6.5 Rappresentazione guidata

Questo è un gioco di ruolo più complesso. In *Philosophia ludens* [Caputo A. (2011)] ne proponiamo uno sul mito della caverna, da fare prima della spiegazione di Platone e di questo mito (dunque un gioco di ruolo ‘introdotivo’ all’Autore). I ragazzi sono chiamati ‘letteralmente’

¹⁶⁹ In diversi manuali, come detto, troviamo un’antologia di testi utili a proposito, tratti da Empedocle (DK 31 B 17, 13-25; DK 31 B 20, 1-7); Platone, *Liside*, 218c-220b, 220e-222a; Aristotele, *Etica nicomachea*, VIII; Epicuro, *Sentenze*, 116-132; Cicerone, *L’amicizia*, V, 18-20; VI, 20-22; VII, 23.

¹⁷⁰ Il testo di Platone potrebbe iniziare così: Cari amici, sì, amici...! Ma per essere amici innanzitutto le nostre idee sull’amicizia non dovrebbero essere così differenti! Allora, cari Aristotele, Cicerone ed Epicuro, dopo aver a lungo riflettuto, ho pensato che è bene provare a vedere che cosa accomuna le nostre teorie sull’amicizia. E ho notato che non siamo tanto distanti quando diciamo che... Se questo è vero, allora, caro Aristotele, quando tu dici che..... e io dico che....., sebbene diciamo cose diverse, perché siamo diversi e la pensiamo diversamente, questa differenza – vista alla luce di ciò che ci accomuna – potrebbe essere ripensata in questa maniera... Ecc.

a mettersi nei panni dei prigionieri della caverna (vengono messi di spalle ad un proiettore, a vedere la proiezione di ombre) e vengono gradualmente guidati dall’insegnante, attraverso un gioco in diverse fasi, a “risalire” verso il sole: fase delle ombre cinesi; fase del riconoscimento degli oggetti che proiettano le ombre; fase del riconoscimento delle ‘forme’ degli oggetti; ecc. Fino al collegamento finale con il testo platonico.

6.6.6 Drammatizzazione o mimo

In questo caso, il collegamento è con il filone didattico che sfrutta la rappresentazione scenica e le dinamiche teatrali¹⁷¹. In scena qui però vanno... testi di filosofia¹⁷².

Le possibilità sono diverse. Quelle più classiche propongono una drammatizzazione dei miti platonici (o del *Simposio* platonico). Ci sono moltissime esperienze fatte in classe con la drammatizzazione dei dialoghi di Platone. Evidentemente l’insegnante potrà scegliere come costruire l’esercitazione. Noi proponiamo di:

- chiedere un canovaccio scritto: e quindi la drammatizzazione viene preceduta da una esercitazione di ri-scrittura filosofica (ovviamente in alternativa si può lasciare più libera e spontanea l’interpretazione dei ragazzi);
- dare un tempo ai gruppi per prepararsi (lavorando a casa; o dando loro un tempo in classe);
- vedere quindi le diverse rappresentazioni (con due possibilità: tutti lavorano sullo stesso dialogo e/o sullo stesso mito; oppure ogni gruppo su un passo diverso di Platone)
- In aggiunta, se si vuole, si può chiedere ai ragazzi di fare un vero e proprio lavoro scenico (costumi, spazi, luci, musiche).
- Oppure si può scegliere di far solo ‘mimare’ i ragazzi mentre uno di loro legge letteralmente il testo del filosofo di riferimento.

¹⁷¹ Cfr. in particolare Chianura E – Vitale S. (1994; 2007); Giuliano L. (1995); Lecoq J. (1997); Bruni V., Furci F., Putzolu G. (2001); Mantegazza R. (2006).

¹⁷² Cfr. ancora Trombino M. (1998a); ma anche AA.VV. (2000), a cura di Ferrari F., pp. 229 (su Nietzsche).



Altri testi che hanno già al loro interno una vocazione dialogico/teatrale e che si prestano bene ad una drammatizzazione sono i Dialoghi di Galileo o di Hume; la scommessa di Pascal; il palazzo dei destini di Leibniz; *Micromega* o *Candido* di Voltaire; la *Favola delle api* di Mandeville¹⁷³; testi di Kierkegaard o Schopenhauer; *Così parlò Zarathustra di Nietzsche*¹⁷⁴, ecc.

È possibile ovviamente collegare queste esercitazioni a quelle legate allo sviluppo di competenze digitali. La drammatizzazione, in questo caso, diventa un breve cortometraggio da girare e montare.

È interessante l'utilizzo di questa dinamica anche per drammatizzare testi che hanno una loro dialogicità o drammaticità interna. Pensiamo alle *Meditazioni metafisiche* di Cartesio. In questo caso gli studenti dovranno scrivere un canovaccio partendo dal testo cartesiano: individuando i personaggi reali e simbolici (per esempio: Cartesio, il dubbio, il genio

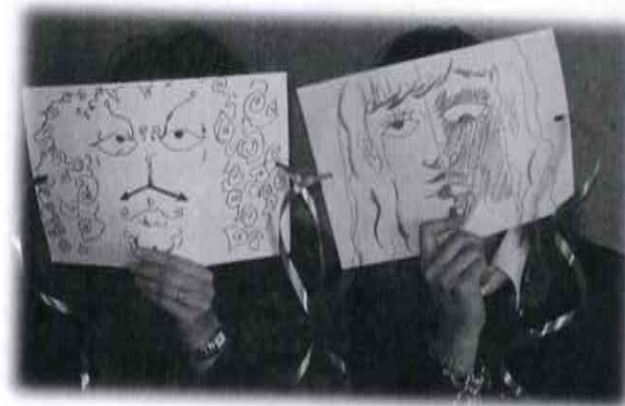
¹⁷³ Mandeville B. de, *La favola delle api*, tr. it. Laterza, Roma-Bari, 1987.

¹⁷⁴ Una proposta simile la troviamo anche in AA.VV. (2000), a cura di Ferrari F., pp. 229 sgg.

maligno, Dio, il metodo, ecc.) e scrivendo il testo. Sarà possibile costruire delle 'maschere' per individuare i personaggi¹⁷⁵. Nella foto precedente vedete il dubbio (con il punto interrogativo); il metodo con i numeri, ecc.

6.6.7 *Uso di Maschere*

Anche in questo caso ci sarebbe da mostrare la connessione filosofica e storica tra 'interpretazione' e maschera¹⁷⁶. Dal punto di vista didattico, una serie di lavori con le maschere possono essere fatti o in collegamento con le drammatizzazioni (come abbiamo appena visto con Cartesio) o come esercitazioni a sé (a metà tra lavoro di immedesimazione negli autori e lavoro di visualizzazione). Qui nella foto le maschere disegnate durante un laboratorio su *Micromega* di Voltaire.



Altri esempi:

- Le maschere dell'amore (una per ogni personaggio del Simposio platonico, cercando di esprimere nella maschera le sfumature corrispettive)
- Le maschere della follia (prendendole dai vari personaggi del testo di Erasmo da Rotterdam, *Elogio della follia*)¹⁷⁷

¹⁷⁵ Cfr. González Calero P. (2007, trad. it. 2008): su Cartesio, filosofo mascherato, p. 111.

¹⁷⁶ Ci limitiamo a rimandare a qualche strumento pratico-operativo: Giuliano L. - Areni A. (1992); Boal A. (1993); AA.VV. (2001); Reale G. (2005).

¹⁷⁷ Scrive Erasmo: "L'intera vita umana non è altro che uno spettacolo in cui, chi con una maschera, chi con un'altra, ognuno recita la propria parte finché, ad un cenno del capocomico, abbandona la scena. Costui, tuttavia, spesso lo fa recitare in parti diverse, in modo che chi prima si presentava

- La maschera della paura e quella dell'angoscia (in Kierkegaard o Heidegger); sul retro della maschera si può chiedere di scrivere le definizioni corrispettive date dall'autore di riferimento
- Maschere di personaggi nietzscheani (con rispettivi testi di riferimento scritti sul retro), ecc.

Qui sotto mostriamo quanto creato dagli studenti in un laboratorio su *Essere e tempo* di Heidegger. Si tratta di tre 'geniali' maschere della chiacchiera, curiosità ed equivoco.



come un re ammantato di porpora, compare poi nei cenci di un povero schiavo. Certo, sono tutte cose immaginarie; ma la commedia umana non consente altro svolgimento". E ancora: "Se uno tentasse di strappare la maschera agli attori che sulla scena rappresentano un dramma, mostrando agli spettatori la loro autentica faccia, forse che costui non rovinerebbe lo spettacolo meritando di esser preso da tutti a sassate e cacciato dal teatro come un forsennato? Di colpo tutto muterebbe aspetto: al posto di una donna un uomo; al posto di un giovane, un vecchio; chi prima era un re, d'improvviso diventa uno schiavo; chi era un Dio, ad un tratto appare un uomo da nulla. Dissipare l'illusione significa togliere senso all'intero dramma. A tenere avvinti gli sguardi degli spettatori è proprio la finzione, il trucco".

6.6.8 Giochi di ruolo in formato 'televisivo'

In questo caso, in maniera ironica, si tratta di proporre delle simulazioni con lo stile di alcuni programmi ormai classici. Tutti questi laboratori sono collegabili allo sviluppo delle competenze digitali, nella misura in cui si può chiedere ai ragazzi, invece di 'rappresentare' solamente il lavoro proposto, anche di filmarlo e fare un montaggio. Seguono alcune proposte da sperimentare:

I) *National geographic*

I ragazzi, divisi in squadre, dovranno girare un documentario sulla natura, attraverso gli occhi di un filosofo rinascimentale (o moderno). Si tratterà ovviamente di un documentario particolare: gli studenti interpreteranno i naturalisti (o gli scienziati), ma gli occhi con cui dovranno guardare (e descrivere, valorizzare e filmare la natura) dovranno essere quelli dei filosofi studiati. Chiaramente, degli aspetti della natura, andranno messi in evidenza quelli che maggiormente sottolineano e corroborano le tesi dei filosofi di riferimento.

II) *Inviato speciale... presso la Repubblica platonica*

I gruppi immagineranno di essere degli inviati speciali di una redazione giornalistica (reporter, foto-reporter, intervistatori, ecc.). Sono stati inviati "indietro" in uno spazio e in un tempo non ben definito, in un luogo non molto chiaro, dove pare ci sia una "repubblica" molto particolare. Devono fare un servizio (e qui tutto è lasciato alla fantasia dei ragazzi...: intervista? Servizio fotografico? Resoconto giornalistico? Filmato da mandare in tv? Ecc.) con il quale mostrare al pubblico che cosa accade in questa "fantomatica" repubblica¹⁷⁸.

III) *Quark speciale: tra formiche, ragni e pi baconiane*

In questo caso il documentario da girare (realmente o solo in maniera simulata e drammatizzata) è di tipo ironico-simbolico. Infatti i personaggi

¹⁷⁸ Per altre sperimentazioni sullo stile dell'intervista, anche se non con Platone, cfr. Maistrini M. (1998).

saranno gli empirici (formiche), i razionalisti (ragni) e i baconiani (api). Evidentemente dovrà essere stato prima letto e spiegato il passo di riferimento di Bacone (*Novum organum*, 1, XCV). Le squadre dovranno costruire un documentario un po' particolare sulla vita delle formiche, dei ragni e delle api, che dovrà far emergere, nella illustrazione del comportamento animale, la illustrazione del comportamento degli empirici, dei razionalisti e dei baconiani.

Si può scegliere se far girare realmente un video, o solo scrivere il canovaccio, oppure chiedere ai gruppi di mettere in scena questo documentario: alcuni ragazzi rappresenteranno le formiche, altri i ragni, altri le api; uno il conduttore, o il naturalista.

IV) *Se fosse una serie*

Alcuni testi si prestano per il loro carattere narrativo e colpi di scena ad essere immaginati come sceneggiati o serie. Pensiamo alle *Meditazioni metafisiche*, con il loro stile quasi diaristico, con una loro scansione temporale interna ben precisa. Primo giorno; abbandono delle meditazioni; ripresa; riepilogo; ecc. Oppure al *Così parlò Zarathustra*. Ecc.

L'idea è quella di chiedere ai ragazzi di far finta di essere degli sceneggiatori e di dover ripensare il testo come se fosse una serie a puntate. I ragazzi dovranno individuare le scene, i personaggi, i passaggi, le cesure; dividere il tutto in un numero di puntate che saranno loro a determinare; scrivendo sinteticamente i contenuti di ogni puntata, ecc.

V) *Ospite d'eccezione: l'insipiente*

È un gioco di ruolo che fa rivivere in maniera originale e ironica la contrapposizione tra Anselmo e Gaunillone. Ovviamente va letto prima il testo di riferimento. La classe va divisa in gruppi e ogni gruppo dovrà mettere in scena un *talk show* che ha come ospite d'eccezione l'insipiente. I ragazzi decideranno:

- di che tipo di *talk show* si tratta;
- se Anselmo è il conduttore dello spettacolo o la controparte, il secondo ospite;

- la costruzione dello spettacolo, il contesto, la conduzione, le domande, lo svolgimento, le risposte, ecc.;
- il finale: chi risulterà il vero insipiente? Oppure i due riusciranno a trovare una soluzione conciliante?... Alle squadre l'ardua sentenza!
- Un'alternativa più semplice è quella di chiedere alle squadre di scrivere un dialogo, in cui si descrive ciò che è accaduto in questo immaginario *talk show*.

6.6.9 *Intervista*

Si può proporre ai gruppi di creare un'intervista classica. Gli studenti potranno scrivere il canovaccio (o creare una drammatizzazione) in cui, in maniera attualizzata, uno o più filosofi sono ospiti di un programma televisivo e vengono intervistati (per esempio: Parmenide ed Eraclito; Platone e Aristotele; Agostino e Tommaso; Cartesio e Pascal; Kant ed Hegel; Marx e Nietzsche; ecc.)

Però particolarmente interessante per lo stile che propone ci sembra l'intervista doppia. Il gioco di ruolo si mescola qui al gioco di confronto. Il noto carattere secco e incisivo delle domande, costringe a far emergere con forza affinità e differenze dei due pensatori che si sceglie di mettere a confronto.

Laboratorio: Intervista doppia

È nota la tecnica. I due personaggi vengono messi davanti alla telecamera e invitati a rispondere alle stesse domande (spesso ironiche e impertinenti) in maniera sintetica.

Questo laboratorio può diventare un'esercitazione di 'scrittura'. In questo caso, gli studenti (singolarmente o per gruppi) sono invitati a immaginare questa intervista doppia e scriverla. È bene, per non rendere la cosa semplicemente comica, fissare i criteri del lavoro. Il docente potrà scegliere, per esempio, che:

- le domande siano tutte legate a degli aspetti oggettivi della conoscenza dell'Autore (vita, opere, contenuto della filosofia, ecc.)
- oppure ci siano un numero di domande legate ad aspetti oggettivi e un numero di domande "originali" con risposte di fantasia.

Un'alternativa è trasformare il lavoro scritto in drammatizzazione e quindi chiedere ai gruppi di scegliere al loro interno tre persone per rappresentare il canovaccio steso insieme.

Oppure, sempre divisi in squadre, in una prima fase ogni gruppo scrive solo le domande che farebbe ai due filosofi; in una seconda fase le squadre si scambiano le domande e rispondono l'una alle domande dell'altra. In questo caso i ragazzi assumono una volta il ruolo degli intervistatori e una volta il ruolo degli intervistati.

6.7 Lavori per esercitare riflessioni critiche sul presente e competenze di cittadinanza (possibili compiti di realtà)

6.7.1 Pratiche di attualizzazione

Sviluppare il pensiero critico, come sappiamo, è una delle competenze chiave della filosofia. In particolare qui si tratta, però, non semplicemente di pratiche per argomentare, ma di attività per aiutare i ragazzi a puntare il loro sguardo pensante sul 'presente': ovvero sulla nostra società contemporanea, ma anche sul presente dei ragazzi, il loro mondo, la loro vita, le loro relazioni. Come farlo senza innescare mere chiacchiere in libertà? Riteniamo che qui diventi molto utile partire sempre dal pensiero degli Autori e sviluppare (come abbiamo visto nella sezione precedente dedicata alla 'mimesis') delle forme di 'attualizzazione' del loro pensiero, ovvero di immedesimazione nella loro filosofia, per vedere che cosa essa ha ancora da dire al nostro presente. Da qui successivamente potrà partire anche la valutazione/giudizio dei ragazzi, rispetto al pensiero dei filosofi: per mostrarne possibilità e limiti.

Quindi, in realtà, molti degli esercizi già presentati avremmo potuto metterli in questa sezione, perché sono già in fondo anche degli esercizi di attualizzazione/riflessione.

Pensiamo all'esercizio di scrittura della *Lettera filosofica*¹⁷⁹. Quando chiediamo ai ragazzi di scrivere una lettera rispondendo alle istanze del filosofo, lo stiamo attualizzando, lo stiamo rendendo nostro contemporaneo, e gli stiamo consentendo di parlare criticamente al presente dei ragazzi.

Un esercizio più volte sperimentato è la lettera a Socrate, a partire dai problemi classici degli adolescenti di oggi (bullismo, disturbi alimentari,

¹⁷⁹ Cfr. precedente paragrafo 5.4.4 (L'epistola e il Diario).

dipendenze, alcol, droga, ecc.). Gli studenti (singolarmente o per gruppi dovranno preliminarmente chiedersi: è proprio vero (come dice l'intellettualismo socratico) che si sbaglia solo per ignoranza e che sapendo qual è il vero bene non si può non compierlo?

Indichiamo di seguito altri esercizi possibili:

I) In borsa con gli occhiali di Marx

Alla classe, divisa in gruppi, viene consegnata la pagina di un Quotidiano del giorno relativa alle borse finanziarie: dovranno leggere e comprendere quanto scritto, alla luce di quanto studiato con Marx. Alla fine dovranno produrre un elaborato scritto dal titolo: "Se oggi Marx entrasse in borsa direbbe...".

II) I Sofisti e i mass media

Alla classe, divisa in gruppi, distribuire un cartellone, delle forbici, della colla; diversi quotidiani, giornali e riviste (di orientamenti culturali e politici diversi). Si tratta di cercare degli articoli che possano rappresentare "oggi" degli esempi di quanto detto dai Sofisti. I ragazzi dovranno scrivere sul cartellone il frammento dei Sofisti al quale fanno riferimento ed incollare lì a fianco il ritaglio di giornale che ritengono possa essere accostato ad esso. Oppure: se la scuola è dotata di un laboratorio con diversi computer (con possibilità di connessione ad internet), invece di usare i giornali, i ragazzi possono essere invitati a scaricare le notizie di attualità e/o le foto direttamente da internet. Questo trasforma l'esercitazione in un lavoro sulle competenze digitali.

6.7.2 Connessioni con le competenze di cittadinanza

Dovremmo qui riprendere quanto detto in sede 'teorica' discutendo gli Orientamenti MIUR sull'apprendimento della filosofia dell'autunno 2017. Dicevamo, infatti, che, in quel documento, il tutto (anche in relazione alle competenze di cittadinanza) è molto sbilanciato su competenze di tipo argomentativo. Il rischio è quello di pensare che, per essere bravi cittadini,

è sufficiente imparare a discutere razionalmente, sostenere la propria tesi e dialogare con le posizioni altrui. Ovviamente, sì, tutto questo è importante e necessario, ma probabilmente non esaurisce le possibilità che la filosofia, in particolare, può offrire agli studenti (per renderli pensanti rispetto al proprio presente, rispetto alla società di oggi e di domani, e anche rispetto alle scelte e forti che si possono e si devono fare in ambito etico e politico: scelte che tutti siamo chiamati a fare, come cittadini).

Ecco allora il possibile apporto aggiuntivo della filosofia. Aiutare i ragazzi a pensare con i pensieri dei filosofi, che sono un grande 'serbatoio del possibile'. Imparare a vedere il mondo con occhi diversi, da prospettive diverse, partendo dagli scenari (etici, politici, critici) che la storia della filosofia ci ha consegnato attraverso gli scritti dei pensatori. Questo non significa necessariamente abbracciare le loro teorie, ma significa imparare a pensare attraverso modelli variegati e avere dei contenuti forti (di tipo morale e sociale) con cui confrontarsi.

Allora, anche in questo caso dobbiamo dire che molti dei lavori già presentanti vanno in questa direzione. Pensiamo proprio a quelli appena descritti (nel paragrafo precedente) su Marx e i sofisti.

D'altra parte ogni filosofo (direttamente o indirettamente) ha un pensiero etico-politico¹⁸⁰. Quello che proponiamo, quindi, è di sfruttare lo stile dei lavori di *mimesis* presentato nel precedente paragrafo 6.6 e applicarlo ai testi di filosofia della politica. Qui sarà necessario un 'forte' debriefing successivo alle dinamiche, con discussione attentamente guidata dall'insegnante. Ricordiamo che l'obiettivo non è né far dire agli autori quello che noi pensiamo, né abbracciare acriticamente le loro proposte, ma imparare un atteggiamento interrogativo rispetto alle questioni etiche e politiche, ed esercitarsi ad entrare in diverse (possibili) risposte. Il nostro obiettivo, come insegnanti, non è indottrinare i ragazzi, ma dare loro gli strumenti per poter 'poi' (dopo aver ascoltato realmente la posizione del filosofo ed essersi confrontati con essi) poter prendere una posizione personale.

Si tratterà, quindi di scegliere alcuni autori (o testi) con forti proposte morali (o politiche) e svolgere con essi

- Esercitazioni con i testi (in particolare esercizi di tipo argomentativo)
- Esercitazioni di scrittura (in particolare di tipo attualizzante)
- Esercitazioni di disputa e/o role playing.

¹⁸⁰ Qualche indicazione a riguardo anche in Salone A. (2004).

Su ognuna di queste tipologie rimandiamo alle sezioni rispettive del nostro manuale, limitandoci in questa sede ad indicare, anno per anno, alcuni autori che probabilmente meglio di altri si prestano a fare lavori che attivino (in questa maniera) particolari competenze di cittadinanza.

Per esempio:

- Platone e Aristotele;
- Epicuro, Zenone, Pirrone.
- Agostino, Avempace, Tommaso d'Aquino, Marsilio da Padova, Guglielmo d'Ockham, Dante Alighieri.
- Machiavelli, Moro, Campanella
- Grozio, Hobbes, Locke, Spinoza, Rousseau.
- Fichte, Hegel, Marx, J.S. Mill
- Vari filosofi della politica del Novecento

Ferme restando le proposte di esercitazioni che abbiamo già presentato, in questa sezione ne indichiamo, in maniera esemplificativa, delle altre (specifiche rispetto alle questioni da mettere in gioco).

6.7.3 Lettura, scrittura, giochi di ruolo con testi e temi etico-politici

I) Per chi vuol darsi alla politica (... consigli dei "saggi")

I ragazzi, divisi in gruppi, rappresenteranno delle 'scuole' in cui si fa educazione politica, a partire dalle indicazioni dei filosofi studiati. Il testo può essere solamente scritto (in forma di narrazione, oppure di dialogo); oppure può essere rappresentato in classe. L'insegnante può scegliere se affidare agli studenti un solo autore su cui lavorare o più autori dello stesso periodo storico. Si può chiedere inoltre ai ragazzi di lavorare con i testi (prendendo il materiale dai tanti percorsi presenti nei manuali).

II) Un'inedita campagna elettorale ("sindaci" alla ricerca della città perfetta)

Si attualizzano le tesi dei filosofi, immaginando di dover sostenere la loro campagna elettorale. Si parte sempre dai testi (e dai percorsi

offerti dai manuali sul tema socio-politico). L'obiettivo del lavoro (assegnato agli studenti singolarmente o per gruppi) è trasformare le tesi degli Autori studiati in un *programma elettorale*, immaginando che i filosofi di riferimento si vadano a candidare come sindaci in un'ipotetica città, che vogliano rendere una città ideale (l'esercitazione si presta bene al periodo Medioevale o Rinascimentale, ma è adattabile anche ad altri periodi storici). Si tratta di pensare ad ogni dettaglio che possa rendere efficace, avvincente e vincente la proposta del proprio candidato: volantini, manifesti, testo dell'intervento ad un congresso, incontri particolari, ecc.

Una variante può essere quella di chiedere ai ragazzi di immaginare e disegnare solo i 'manifesti elettorali' di questi filosofi/sindaci.

III) *Caro Direttore... (o con variante attualizzante: post su facebook)*

Gli studenti dovranno immaginare che le posizioni del filosofo (o dei filosofi) di riferimento siano le posizioni di alcuni politici del nostro tempo. Quindi dovranno scrivere una lettera ad un settimanale (precisamente alla rubrica "Caro Direttore") e far emergere dalla lettera una presa di posizione e di dover porre al "Direttore" delle domande coerenti con questa presa di posizione.

L'alternativa molto attuale è pensare a dei post 'politici': mettendosi sempre nei panni dei filosofi studiati; oppure immaginando di dover commentare le loro posizioni (questo si collegherebbe ad un lavoro anche sulle competenze digitali; rimandiamo alla sezione specifica del nostro manuale: VI.3).

IV) *Tribuna politica*

Questa dinamica mette insieme i vantaggi di diverse tipologie: attualizzazione socio-politica, scrittura creativa, domanda/risposta, immedesimazione nei personaggi, lavoro con i testi. La classe, divisa in gruppi, dovrà mettere in scena una tribuna elettorale con i filosofi del periodo che si sta studiando. Immaginiamo che questi pensatori siano i capo-lista di un partito e partecipino ad una tribuna politica (o tribuna elettorale) in TV.

Le modalità di realizzazione del laboratorio possono essere diverse. Se si vuole privilegiare l'aspetto di gioco di ruolo e far intervenire tutti i ragazzi, ogni squadra potrà impersonare il team di uno dei candidati/filosofi (o la squadra dei politici appartenenti al suo partito). L'insegnante rappresenterà l'intervistatore e, di volta in volta, chiederà ai diversi politici delle diverse squadre di intervenire... su un determinato tema.

Oppure, si può prevedere che ogni squadra scelga un porta-voce (che rappresenterà in questo caso il filosofo/politico di riferimento). L'insegnante fornisce alle squadre, prima dell'avvio della "tribuna", l'elenco delle domande che verranno fatte ai candidati. Le squadre hanno mezz'ora per organizzare in gruppo la risposta alle domande. Poi parte materialmente la tribuna politica, con i discorsi affidati al porta-voce. Una variante di quest'ultima proposta può essere quella di avere una clessidra (o un cronometro) di riferimento. I candidati devono rispondere alle domande esponendo agli ipotetici telespettatori (e dunque ipotetici elettori) le proprie tesi in due minuti. Quindi, le risposte preparate dalle squadre dovranno essere assolutamente incisive e sintetiche.

Le domande dell'insegnante/intervistatore potranno essere generiche e legate ai temi trattati dagli Autori (per esempio: se vincesse il tuo partito politico, che tipo di governo proporresti? Quali leggi credi che siano fondamentali in un paese? Che idee hai sulla guerra e sulla pace?). Oppure le domande potranno essere tali da richiedere una "forte" attualizzazione delle tesi dei filosofi. In questo caso i ragazzi, partendo dallo scenario "noto" della teoria politica degli Autori, dovranno "ipotizzare"... che cosa essi avrebbero pensato dei temi d'attualità, se fossero vissuti oggi. Per esempio: se vincesse il tuo partito politico, che tipo di modifiche proporresti alla nostra costituzione? Che soluzioni per la crisi economica? Come risolveresti il problema della giustizia? Che cosa ne pensi della situazione di migranti o del terrorismo? Ecc. L'esercizio è ovviamente molto interessante se si tratta di filosofi molto lontani dal nostro tempo storico.

Un'alternativa è valorizzare la "drammatizzazione". Dunque, ogni squadra metterà in scena una tribuna politica, scegliendo al proprio interno chi farà il conduttore e affidando agli altri membri della squadra la parte di uno dei filosofi/politici. In questo caso si tratta di immaginare (e mettere in scena) una sorta di copione, e dunque saranno i ragazzi stessi

ad ipotizzare le domande e le risposte dei filosofi. Si può pensare anche ad una discussione tra loro. Per valorizzare le competenze digitali, il tutto può essere filmato e montato.

Un'altra alternativa è valorizzare la "scrittura". In questo caso, l'ipotetica tribuna politica non verrà drammatizzata, ma ogni squadra stenderà il suo ideale copione, immaginando e scrivendo domande, risposte, discussioni, ecc.

Infine, qualsiasi strada si scelga (gioco di ruolo, drammatizzazione o scrittura creativa), si possono valorizzare i testi degli Autori di riferimento, assegnandoli ai gruppi. In questo caso, i ragazzi avranno una prima fase di lavoro sui testi.

V) Kant all'ONU (su 'La pace perpetua')

Gli studenti (singolarmente o per gruppi) sono chiamati ad "immedesimarsi" in Kant e ad immaginare una sua convocazione in una seduta speciale dell'ONU. Kant presenta una sua proposta per la soluzione dei conflitti e delle contrapposizioni che attualmente vigono sul nostro pianeta. Dovrà convincere i responsabili delle Nazioni Unite a scegliere la pace, motivando razionalmente (e politicamente) questa scelta. I ragazzi scriveranno il testo dell'intervento kantiano.

Ovviamente molti dei filosofi del Novecento si possono prestare ad un'esercitazione simile.

Laboratorio: per una valutazione delle attività proposte

Si può qui proporre un laboratorio agli studenti di Didattica della filosofia, divisi in gruppi, per valutare limiti ed efficacia delle proposte, sia relative a questa sezione sulle competenze di cittadinanza, sia più in generale, se si vuole, in relazione alle proposte dell'intero capitolo.

7. La proposta ludico-agonica di *Philosophia ludens*

7.1 Che cos'è *Philosophia ludens*?

Philosophia ludens è un laboratorio di didattica della filosofia di carattere teorico/empirico, promosso da docenti universitari, ricercatori, insegnanti di scuola media superiore. Il progetto, nato nel Sud dell'Italia (presso l'Università degli Studi di Bari), si è trasformato in un felice incontro tra quelle che, spesso in Italia, sono parallele senza possibilità di incontro: la ricerca universitaria e l'insegnamento nelle Scuole medie superiori.

La proposta ha alle sue spalle un lungo percorso di sperimentazione (dai primi anni del 2000) e di riflessione. Il gruppo (costitutosi anche in Associazione) ha prodotto già una serie di saggi e due testi:

- A. Caputo, *Philosophia ludens: 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia*, Meridiana, Molfetta, 2011
- F. De Natale, A. Caputo, A. Mercante, R. Baldassarra, *Un pensiero in gioco. Storie, teorie ed esperienze di didattica ludica in filosofia*, Stilo, Bari, 2011.

Ha fatto nascere la rivista on-line internazionale "Logoi.ph" (www.logoi.ph), che ha per ogni numero monografico una sezione specifica sulla didattica della filosofia, e in particolare sulla didattica ludica.

Le proposte di *Philosophia ludens* sono pensate come supporto per i docenti che vogliono sperimentare una didattica di tipo ludico-creativo, con strumenti da usare insieme (e non in alternativa) a quelli tradizionali (lezione frontale, interrogazione, studio del manuale, lettura di classici, ecc.).

I giochi sono dei laboratori di cooperative learning, e di fatto ne abbiamo già presentati numerosi nel capitolo precedente. Dove la novità? Nell'aspetto ludico-agonico. Infatti i laboratori in questo caso diventano gare (tra gli studenti di una classe, divisi in squadre), pensate per vivere in maniera divertente (ma anche rigorosa) il dialogo con i pensatori del passato, con le loro proposte e letture della vita, con i loro scritti. I gruppi giocano gareggiando tra loro: questo consente di unire le dinamiche proprie dello stile collaborativo (dentro la squadra) con le dinamiche proprie della competizione (tra le squadre). La competizione non è evidentemente il fine, ma il mezzo. Per dirla con S. Loos, quel giusto "pizzico" di competizione, di "sale nella minestra", che non è la minestra/cooperativa,

ma ne stimola la crescita¹⁸¹. Potrebbe essere interessante ricordare come in D.S. Ryken, L.H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave*, anche in relazione allo sviluppo delle competenze per la vita, non solo si rimandi al modello dei giochi come modello di pratica di competenze (p. 116), ma nel primo ambito di competenze chiave troviamo “interagire in gruppi sociali eterogenei”, a sua volta specificato in

- Relazionarsi in modo adeguato con gli altri
- Cooperare
- Gestire e risolvere il conflitto

Evidentemente il metodo ludico-agonico consente di mettere in gioco e sviluppare proprio queste competenze.

In ogni caso, è nell'unione tra spirito di collaborazione e spirito di competizione che consiste non solo la novità della metodologia d'apprendimento, ma anche la miscela vincente della proposta, come mostrano i dati delle verifiche del progetto stesso.

In questi anni abbiamo inventato circa 300 giochi, articolabili in 8 tipologie principali: *giocare (a) con i problemi; b) con le astrazioni; c) con il linguaggio; d) per visualizzare i concetti; e) per immedesimarsi negli Autori; f) per riflettere sul presente; g) con i testi; h) giocare con i giochi*. Come è evidente sono la maggior parte delle tipologie che abbiamo presentato nella sezione ‘pratiche filosofiche’. Dunque: *Philosophia ludens*, pur presentandosi per molti versi come innovativa, intende innestarsi sul solco della ‘tradizione’ (della filosofia, della didattica, della storia del gioco) e ripensare i modelli classici dall'interno.

7.2 L'emergere di *Philosophia ludens*: nella storia della filosofia e nella didattica

La storia dei rapporti tra gioco e filosofia, come ha mostrato J. Huizinga (*Homo ludens*) ha radici lontane: dal “sacro gioco di enigmi”, alla dialettica sofistica; dal “nobile gioco” della filosofia (Platone), ai meccanismi logici di Aristotele; dalla *disputatio* medioevale, alla riscoperta romantica del gioco¹⁸². È evidente, tuttavia, che il '900, a partire

¹⁸¹ Loos S. (1998, pp. 17-18), non a caso autori di numerosi testi sui giochi cooperativi.

¹⁸² Cfr. Huizinga J. (1938, tr. it. 1972).

dall'eredità nietzscheana, ha messo in atto una brusca svolta a riguardo. Numerosi sono i pensatori del secolo scorso che direttamente o indirettamente hanno studiato il gioco: L. Wittgenstein, M. Heidegger, E. Fink, H.G. Gadamer, J. Derrida, J. Baudrillard, per fare solo alcuni nomi. In qualche maniera, possiamo dire che proprio la crisi della Modernità (il post-moderno) è diventata l'alveo storico-filosofico delle filosofie del gioco. Un filosofo che perde la torre d'avorio delle proprie sicurezze, può diventare più facilmente un filosofo ‘in gioco’.

Dal punto di vista scolastico, invece, in Italia, sono stati gli anni '90 del '900 che hanno segnato lo sviluppo delle sperimentazioni, che hanno ‘messo in gioco’ storia, italiano, inglese, matematica, ecc. Cenerentola, in questo, è rimasta la didattica della filosofia: erede, forse, più della seria *sophia* che del ribelle *ludus*. In quest'ottica si spiegano i ritardi e le perplessità rispetto ad una didattica ludica in filosofia.

Da qui la nostra proposta. Che cosa significa *Philosophia ludens*?

Intendiamo l'espressione ‘filosofia in gioco’ in due accezioni. Primo: il tentativo di ‘fare filosofia prima e più che ‘studiare’ una serie di Autori. Un pensare che mette in questione se stesso, i propri statuti e modelli di trasmissione del sapere... che vuole andare alle radici del ‘movimento’ del filosofare, movimento di coinvolgimento dell'intera esistenza (e non solo di un cervello o di occhi che leggono e/o bocche che ripetono quanto spiegato dall'insegnante). Un pensare, dunque, aperto sul mondo, là dove il mondo che si vuole mettere in gioco, è quello del gruppo-classe, luogo in cui l'ora di filosofia può trasformarsi da spazio di mera trasmissione del sapere in laboratorio del filosofare.

Da qui, il secondo (e centrale) significato dell'espressione ‘*Filosofia in gioco*’, significato che traiamo, non a caso, da un pensatore fondamentale per l'ermeneutica contemporanea: H.G. Gadamer: il gioco come forma di ‘mediazione’ e ‘arricchimento’. Come Gadamer spiega in *Verità e metodo*, la verità non si connette necessariamente alla dimensione metodico-scientifica della ricerca, ma esistono “esperienze extrametodiche di verità”, che, nei loro risvolti didattici, possiamo chiamare *strumenti alternativi di esperienza filosofica*. Il gioco (il giocare in classe) e l'arte (fare esperienze di percorsi al confine tra filosofia e pittura, musica, cinema, ecc.) sono possibilità di *arricchimento* del cammino formativo: sia dei discenti che dei docenti.

Se è vero che il *theorein* non è mera contemplazione disinteressata, ma coinvolgimento partecipativo in ciò che si vede e sperimenta, allora,

quanto più l'avvicinamento alla filosofia sarà 'patico', coinvolgente, tanto più la classe farà un percorso nel 'filosofare'. Nella consapevolezza che ogni filosofo ha qualcosa da mostrare, e nessuno ha e può avere la pretesa di esaurire la visione del tutto.

Per questo, i giochi di filosofia, accanto e oltre l'obiettivo di verifica e/o approfondimento, hanno sempre l'obiettivo di aiutare gli studenti ad entrare nel mondo del filosofo preso in esame, e di "trasformarsi" nella sua forma (per dirla con Gadamer): *un gioco delle parti*, in cui la "trasmutazione" nel pensiero di un altro (Taletè, Anassimandro, Platone...) diventa partecipazione al suo pensiero: una prospettiva in più, a partire dalla quale vedere la realtà.

Fondamentale sarà il *debriefing* finale, come momento di passaggio dall'esperienza al concetto. Tenendo fermo lo spazio/tempo particolare del gioco filosofico legato all'insegnamento (lo spazio-aula, il tempo scolastico), le possibilità di una didattica ludica in filosofia sono diverse.

7.3 Alcune proposte di giochi filosofici. E, in particolare, come 'giocare con i giochi'

Come detto, possiamo schematizzare i giochi di *Philosophia ludens* in 8 tipologie principali. Sulle prime sette non ci soffermiamo, perché in realtà le abbiamo già presentate nei capitoli precedenti, sotto forma di laboratori e varie pratiche (*giocare (a) con i problemi; b) con le astrazioni; c) con il linguaggio; d) per visualizzare i concetti; e) per immedesimarsi negli Autori; f) per riflettere sul presente; g) con i testi*).

Ci fermiamo invece sull'ultima tipologia (*h: giocare con i giochi*), che, con una forma di ironica meta-teoria, propone alla filosofia di giocare con i giochi.

Si tratta di una serie di dinamiche ludico-agoniche che applicano alla filosofia i modelli classici (e meno classici) di giochi. Chi volesse approfondire troverà tutte le schede di gioco nel testo, già citato *Philosophia ludens* (Caputo, 2011).

Per esempio:

- una caccia al tesoro con Aristotele (...i bigliettini relativi alle prove sono stati nascosti in classe preventivamente dall'insegnante, come in ogni 'classica' caccia, ma gli indizi sono costruiti a partire dalla filosofia dell'Autore di riferimento),

- il domino dell'ellenismo (...sulle tessere, invece dei numeri, ci sono i termini, per es., della filosofia ellenistica, che le squadre devono collegare tra loro in maniera corretta),
- Giochi da tavola:
 - per esempio ripensando criticamente (con Marx) sia il classico *Monopoli*, sia il meno noto gioco *Lotta di classe*.
 - Oppure, secondo un suggerimento di Antonio Brusa, che ha inventato la proposta per la storia, far ricostruire i tabelloni del gioco dell'oca dai gruppi stessi, a partire dagli elementi tipici della filosofia degli autori di riferimento¹⁸³. *Il gioco dell'ascesi* (Schopenhauer); *Il gioco degli stadi* (Kierkegaard); *Il gioco del superuomo* (Nietzsche). L'obiettivo è la ricostruzione ludico-simbolica della filosofia di riferimento sul tabellone di gioco. Per esempio: per Schopenhauer qual è la casella 63 (ovvero qual è il punto di arrivo/vittoria, nella logica della sua filosofia)? Si può pensare che sia il Nirvana o il Nulla. E ancora: a che cosa corrisponde nella sua filosofia l'oca che porta avanti la pedina, di nove in nove fino alla vittoria? E a cosa corrisponde la casa o locanda (fermi per tre turni e si paga la posta); o il pozzo o la prigione (si rimane bloccati finché non arriva su quella stessa casella un altro giocatore), ecc.
- Giochi che rivisitano i quiz televisivi, per esempio: *Chi vuol essere milionario* (che diventa: *Chi vuol essere filosofo?*, con le domande relative al periodo storico-filosofico di riferimento), oppure *L'eredità* (con tutte le prove riadattate alla filosofia)
- Battaglie navali (con titoli di testi, o temi, citazioni...)

¹⁸³ Necessiterebbe un libro a sé la spiegazione del gioco dell'oca e sarebbe interessante vedere come numerose varianti di esso siano nate proprio in un contesto didattico di studio e memorizzazione. Non è un caso se questo tipo di gioco sia stato sfruttato in altri contesti di didattica ludens, per esempio nella storia. Nel caso della filosofia, però, riteniamo che questo gioco possa avere un valore aggiuntivo, nella misura in cui ricordiamo la sua origine simbolica. Pensiamo a caselle come il ponte, il pozzo, la prigione, il labirinto, lo scheletro. Pensiamo alla forma a spirale del tabellone, che pare possa essere simbolicamente ricondotta all'idea di una rotazione, evoluzione aperta della vita stessa. Pensiamo alla casella, al centro del tavoliere, simbolo dell'infinito (64 = il quadrato di 8, totalità perfetta), che viene dopo l'ultima casella, la 63, che funge quasi da porta aperta sul giardino/paradiso dell'oca. Pensiamo alle oche, poste di 9 in 9, in 7 sequenze (altri numeri simbolici): e la stessa oca, nelle diverse tradizioni culturali, ha significati simbolici particolari: messaggero, fato, ecc.; in ogni caso è icona del lautoproanzo che poteva toccare a chi vinceva la posta in gioco. In sintesi possiamo dire che il percorso del gioco è simbolo della vita stessa, nella sua fortuna e nei suoi pericoli, nel suo cammino e nei suoi ostacoli. Nel caso della filosofia, dunque, possiamo sfruttarlo non solo per un uso mnemonico o genericamente didattico, ma proprio per una sua rivisitazione esistenziale, a partire dai luoghi metaforici e dai contesti emotivo/simbolici propri degli Autori del periodo storico-filosofico a cui stiamo facendo riferimento.

- Giochi con le carte
 - Carte Memory di ogni tipo, per 'vincere' le quali si dovranno definire i termini filosofici indicati sulle stesse
 - Carte per giochi speciali come Tabù, Uno! (sempre riadattate alla filosofia)
 - Carte in cui creare particolare 'terne' o lunghe file di collegamenti (sulla falsariga di Scala quaranta o Canasta)
 - Carte che contengono testi degli autori, che vanno connessi tra loro (in particolare in *Philosophia ludens*, Caputo, 2011 troverete un gioco che ha messo in 'carte' tutto l'*Elogio della follia* di Erasmo da Rotterdam).

7.4 Risultati delle verifiche e prospettive

Trattandosi di una sperimentazione, il metodo con cui il gruppo si è mosso e si sta muovendo è quello di una ricerca scientifica. Dunque: ricerca di base – ipotesi – sperimentazione – verifica – nuova proposta. Le schede di auto-valutazione, consegnate ai ragazzi alla fine di ogni percorso ludico sperimentato, mostrano non solo l'alto valore di gradimento, ma anche e soprattutto come i ragazzi abbiano colto come tutto questo sia stato formativo e non solo divertente o coinvolgente.

La sperimentazione è stata svolta inoltre in numerosi laboratori di didattica della filosofia per i futuri insegnanti (S.I.S.S., P.A.S.S., T.F.A.), nonché durante le lezioni di Didattica della filosofia (da parte di chi scrive). Sempre con un indice altissimo di gradimento.

Dal 2011 abbiamo avviato un nuovo progetto, relativo alla possibilità di mettere in gioco il linguaggio della filosofia insieme ad altri linguaggi extra-metodici (musica, arte, letteratura, ecc.), e tutto questo, come detto, sta convergendo nella rivista "Logoi.ph".

Negli ultimi anni il percorso è diventato anche una proposta per la formazione-insegnanti. E anche in questo caso il coefficiente di gradimento è stato sempre tra il "molto" e il "moltissimo".

Segnaliamo infine una sperimentazione di cui torneremo a parlare in un volume a sé: un Corso di formazione-insegnanti trasversale, a cui hanno partecipato più di 100 docenti di tutte le discipline (in un Liceo con molti indirizzi, tra cui anche il musicale) in cui il metodo *Philosophia ludens*, ripensato in ottica trans-disciplinare, è servito ai docenti per valutare

e ideare proposte ludico-agoniche nelle loro discipline. Insomma: la filosofia e la sua didattica disciplinare può ben essere da 'modello' per la didattica generale (e non solo il contrario!).

Dunque: giocare sì, ma con una competenza (richiesta innanzitutto al docente e poi anche agli alunni) molto approfondita non solo del pensiero filosofico, ma anche della scrittura filosofica. Un gioco, infatti, è e diventa serio, se presentato da un insegnante serio. Quanto più sapremo mostrare (ai giovani che siamo chiamati ad educare) la nostra competenza, conoscenza precisa e approfondita degli Autori e dei testi, delle interpretazioni e delle contestualizzazioni, quanto più sapremo mostrarci 'seri' nella nostra preparazione e appassionati nelle motivazioni, tanto più i nostri alunni saranno capaci di percepire la serietà del gioco della filosofia e dei giochi con la filosofia. Un docente poco preparato (che pensasse di compensare i propri limiti facendo giocare gli alunni) farebbe in ogni caso giochi poco seri e giochi che non verrebbero mai presi troppo sul serio. Dunque, giochi non formativi. In fondo, nel gioco come nella vita, resta che la testimonianza di ciò che si è (e si fa) è sempre all'origine di tutto ciò che si vuole trasmettere e comunicare. Allora quella che Gadamer chiama la trasmutazione in *forma*, anche per il docente, diventa e può diventare compito (aiutare i ragazzi a trasmutare la propria *forma*); e questo compito può diventare essere, nuovo essere, arricchimento d'essere: essere '*forma*' tori.

Laboratorio: costruisci un 'gioco' di filosofia

Partendo dalle diverse tipologie laboratoriali indicate nei capitoli precedenti, oppure (se si preferisce) dall'ultima tipologia indicata (giocare con i giochi), ideare un gioco di filosofia.

8. Compiti di realtà (o autentici)

Nelle Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione, allegate a CM n.3 del 13 febbraio 2015, a pagina 7, in riferimento ai compiti di realtà si dice che

si identificano nella richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al

Questioni dialogiche.

La filosofia, gli altri saperi, gli altri linguaggi

POSSIBILI RAPPORTI
- MA DISCIPLINE
↓ 6358 PINE

1. Specificazioni: didattica multi-, inter-, trans- disciplinare e didattica integrata

1.1 Per una prima distinzione: didattica intradisciplinare, interdisciplinare, multidisciplinare, transdisciplinare

C'è un primo gineprai linguistico-metodologico in cui bisogna entrare e districarsi, che è la differenza tra didattica intradisciplinare, interdisciplinare, multidisciplinare, transdisciplinare. Ovviamente la questione è ampia e variegata, e le definizioni che sono date dagli studiosi sono diverse. Ma, rimandando sul generale, per quello che serve alla nostra applicazione specifica, possiamo dire che finora abbiamo parlato per lo più di una didattica intradisciplinare, cioè interna alla disciplina filosofica, presa in se stessa. È quella che ogni docente svolge a partire dalla propria materia nella propria classe.

Da tempo, però, si parla e si favoriscono moduli, percorsi, unità di apprendimento di tipo interdisciplinare¹. In questo tipo di approccio (su cui ci dilungheremo, di fatto, nelle pagine seguenti) si utilizzano concetti, principi, linguaggi, che vengono presi da diverse discipline e vengono messi in connessione tra loro, facendoli interagire². Senza eliminare l'impianto

¹ Il rimando 'originario' classico è a Piaget J. (1974). Egli definisce l'interdisciplinarietà come collaborazione tra discipline diverse o tra settori diversi di una stessa disciplina, collaborazione che va a creare interazioni e scambi di reciproco arricchimento (cfr. *ivi*, pp. 167 sgg.)

² Alcune Università (soprattutto americane), come la Stanford University, la Princeton University, Duke University lavorano molto in questa direzione, con diversi programmi educativi: <https://www.stanford.edu/academics/programs/>; <http://www.princeton.edu/main/academics/departments/interdisciplinary/>; <http://sites.duke.edu/interdisciplinary/areas-of-study/>.

disciplinare, si favorisce quindi un trasferimento dei contenuti e delle tecniche da una disciplina all'altra (ovviamente sempre con alcuni rischi di generalizzazione e accostamenti impropri, che vanno di volta in volta calibrati e contenuti). Questo lavoro può essere fatto sia da 'un' docente all'interno della propria progettazione (disciplinare), sia attraverso attività e laboratori interdisciplinari in cui convergono più docenti. Resta l'idea che ogni disciplina va ad apportare la sua specifica angolazione e sfumatura, senza perdere di identità. Gli studiosi adoperano spesso l'immagine di un mosaico, in cui le diverse tessere si mettono insieme e - pur rimanendo ognuna se stessa - creano un nuovo insieme, che dà loro un nuovo, diverso, più ampio significato. La trasformazione è data dall'unità del contesto e della sintesi, non dall'unificazione dei metodi, delle tecniche, dei linguaggi³.

Questo tipo di approccio differisce da quello multidisciplinare (o pluridisciplinare)⁴, in cui invece si sceglie un tema, e quel tema o quella questione viene poi trattata in parallelo dalle diverse discipline e dai docenti coinvolti. Non c'è necessariamente interazione tra i docenti, o tra le discipline o tra le metodologie: ci si limita a sviluppare parallelamente delle tematiche comuni. Ogni ambito conserva quindi il proprio metodo e il proprio statuto epistemologico; l'incontro è 'sommativo', in relazione ad un contenuto (convergenza 'idiografica'). Per esempio: il romanticismo studiato dal punto di vista della letteratura, dell'arte, della storia, della filosofia, delle scienze, ecc. È un po' l'approccio 'classico' dei 'percorsi' costruiti dagli studenti in vista degli esami di maturità.

La didattica transdisciplinare, invece, muove sia in parallelo che in interazione, cercando di far convergere e commistionare sia metodi che contenuti. In una reale didattica transdisciplinare (evidentemente molto complessa in Italia, sia nelle Scuole sia - ancor più - nelle Università) dovrebbe nascere una 'nuova' epistemologia, nascere dall'intreccio delle diverse tensioni epistemologiche delle singole discipline.

L'obiettivo immediato e più fattibile (almeno in alcuni contesti e momenti), a nostro avviso, è una decostruzione dei limiti disciplinari, a vantaggio di una loro contaminazione feconda, quindi un tentativo di limitare la parcellizzazione dei saperi e la frammentazione della conoscenza⁵.

³ Sulla didattica interdisciplinare, cfr. Di Cintio M. (2005).

⁴ Alcuni studiosi usano il termine pluridisciplinare al posto di quello che stiamo chiamando più genericamente 'multidisciplinare'. E utilizzano invece il termine 'multidisciplinare' per caratterizzare 'insieme' le tre diverse sfaccettature (inter- pluri- trans-).

⁵ Sulla multidisciplinarietà e transdisciplinarietà cfr. per lo meno: Callari M. Galli, Londei D. (2003).

storia locale o settoriale) si organizzano conoscenze e metodi di origine diversa, tra le quali viene stabilita una relazione funzionale alla risoluzione del problema. L'obiettivo didattico è costruire un *progetto*...

3. *transdisciplinarietà* aggregazione di competenze che stabilizzandosi dà origine a nuove aree disciplinari: per esempio, le scienze ambientali, l'ecologia.

Diventa evidente – conclude Cioffi – come a Scuola sia difficilmente praticabile questo modello interdisciplinare e transdisciplinare, proprio per come è organizzata la Scuola stessa. La sfida è quindi ancora aperta e da rilanciare.

Di fatto le Indicazioni nazionali del 2010 e gli Orientamenti del 2017 la rilanciano; cerchiamo di vedere come.

1.3 La cornice sperimentale ed epistemologica della didattica integrata

Negli Orientamenti del MIUR 2017 c'è un 'quarto capitolo' specifico proprio su 'Filosofia e didattica integrata' (pp. 17 sgg.).

Il termine può apparirci strano; in realtà la sua storia parte nuovamente dalle ricerche americane (*integrated studies* o *integrated learning*) che, con questa espressione, indicano quella particolare forma di interdisciplinarietà che mette insieme alcune discipline, in modo, appunto, 'integrato', al fine di lavorare su un argomento in maniera più ampia, sia dal punto di vista delle conoscenze che delle competenze. In particolare, in Italia, la Didattica integrata viene promossa da anni dall'USR della Lombardia, con la finalità particolare di far convergere le aree disciplinari (segnatamente quella umanistica e quella scientifica), in vista dell'acquisizione di competenze trasversali di cittadinanza¹¹. Le scuole (in reti di scopo) vengono guidate a valorizzare i propri piani di studio con dei progetti integrati mirati¹².

¹¹ Così viene definita dal gruppo 'metodologie didattiche': "La didattica integrata propone percorsi che, esprimendo il cuore del proprio indirizzo di studi, integrano area umanistica e area scientifica promuovendo competenze trasversali di cittadinanza. Essa rappresenta una strategia utile alla realizzazione delle così dette educazioni (alla legalità, all'ambiente...), che per loro natura richiedono un impegno interdisciplinare. Punti fermi sono il potenziamento del pensiero critico e delle pratiche comunicative, argomentative e deliberative attraverso l'introduzione della retorica e mediante l'applicazione di una didattica per problemi e per competenze". Il gruppo (<http://www.metodologiedidattiche.it/chi-siamo/>) raccoglie esperienze di docenti che usano il digitale nelle proprie classi, nel contesto della didattica per competenze, con una efficace mappatura.

¹² Cfr. <http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/aree-tematiche/innovazione-tecnologica/didattica-integrata/>. "In Lombardia, nel corso dell'anno scolastico 2015-2016, sono già state formate 30

Immaginiamo che la presenza tra gli altri, di Franco Gallo (Dirigente Tecnico dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia) nel gruppo scientifico del MIUR che ha steso gli Orientamenti MIUR, abbia agevolato la proposta della Didattica integrata negli Orientamenti stessi. Ma indubbiamente dobbiamo ricordare anche e soprattutto Giovanni Boniolo (Università di Ferrara), anche lui membro del gruppo scientifico, che va in questa direzione.

Un testo che può servire per comprendere questa proposta di didattica integrata è la *Guida ai progetti di didattica integrata*, a cura di Simona Chinelli. La Chinelli è la referente della didattica integrata per l'USR della Lombardia, ma ha scritto questa Guida per il Manuale di filosofia *La realtà e il pensiero*, di L. Geymonat, S. Tagliagambe, E. Boncinelli, F. Cattaneo, P. Cresto-Dina, M. Guffanti, D. Zucchello (Garzanti scuola). La Guida a cui facciamo riferimento è del 2013, e si apre appunto con un saggio introduttivo di G. Boniolo, *Insegnare a pensare come prerequisito per l'insegnamento disciplinare* (e diversi passaggi di questo testo sono stati riportati 'integralmente' negli Orientamenti MIUR)¹³.

Dalle pagine di Boniolo, da quelle della Chinelli e dalle stesse 'note piè pagina' degli Orientamenti MIUR 2017 (in particolare le note 22 e 23, pp. 17-18) emergono alcuni nomi dei teorici della didattica integrata, che quindi (per gli estensori italiani della proposta) diventano i nomi di riferimento. Tra questi, in particolare, il fisico e romanziere Charles Snow, *Le due culture* (1959, tr. it. 2005)¹⁴ e ancor più J. Kagan *Le tre culture. Scienze naturali, scienze sociali e discipline umanistiche* (2009, tr. it. 2013)¹⁵, che auspicano appunto un ripensamento educativo ed epistemologico, in

"figure di sistema" su un modello di didattica integrata che prevede l'integrazione tra area umanistica e area tecnico-scientifica a partire dall'introduzione nelle scuole della retorica, delle pratiche deliberative e del pensiero critico applicate a tematiche scientifiche" (ibid.).

Cfr. anche http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/post_rubriche/didattica-integrata/: "Didattica integrata: cos'è? Fulcro della didattica integrata è la sperimentazione di percorsi che, esprimendo il cuore del proprio indirizzo di studi, promuovono competenze trasversali di cittadinanza. La didattica integrata rappresenta, infatti, una strategia utile alla realizzazione delle così dette educazioni (alla legalità, alla salute, alle differenze, al patrimonio, all'ambiente...), che per loro natura richiedono un impegno interdisciplinare, così come allo sviluppo di forme di innovazione didattica funzionali, nella scuola secondaria di secondo grado, all'alternanza scuola-lavoro (ASL) o all'impresa formativa simulata (IFS). Pur nella molteplicità dei possibili approcci, punti fermi sono: il potenziamento del pensiero critico e delle pratiche comunicative, argomentative e deliberative".

¹³ http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2016/10/realta_guida_didattica-I.pdf

¹⁴ L'autore e indirettamente il libro è citato sia negli Orientamenti MIUR sia nella Guida della Chinelli.

¹⁵ Citato negli Orientamenti MIUR, sempre alla nota 22.

grado di mettere in connessione le due culture (umanistica e scientifica), che, viceversa, rischiano non riuscire a parlarsi e di non essere reciprocamente d'aiuto, proprio perché non integrate tra loro.

D'altra parte, l'aggettivo 'integrate' è stato introdotto (in relazione alle cosiddette 'scienze integrate') nelle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici e degli Istituti professionali, e in questo caso si tratta di fatto di un insegnamento che ingloba gli ambiti della fisica, della chimica, della biologia e delle scienze della terra.

Leggiamo da queste Linee guida:

Le Scienze integrate non vanno intese come una nuova disciplina nella quale si fondono discipline diverse, ma come l'ambito di sviluppo e di applicazione di una comune metodologia di insegnamento delle scienze; essenziale al riguardo è la ricerca e l'adozione di un linguaggio scientifico omogeneo, di modelli comparabili, nonché di temi e concetti che abbiano una valenza unificante¹⁶.

Nell'ottica di un'ampliamento dell'insegnamento della filosofia anche negli Istituti tecnici e professionali, intuivamo ancor più le ragioni per cui l'integrazione, dalle scienze, dovrebbe poter passare all'area umanistica. Scrive Boniolo G. (2013), in *Insegnare a pensare come prerequisito per l'insegnamento disciplinare* (p. 3),

l'affrontare problemi che mettano assieme discipline scientifiche e umanistiche, segnatamente filosofiche, comporta una forma di integrazione del sapere che altrimenti lo studente difficilmente riuscirebbe ad avere, ma soprattutto comporta cominciare a capire che non basta l'apparato vocale funzionante per rispondere, ma serve conoscere: 1. la scienza di cui si parla; 2. la filosofia (l'etica) che è richiesta per affrontare quel problema; 3. le tecniche logiche e retoriche necessarie per poter sviluppare una risposta che non sia un inutile e povero "Sì/No"¹⁷.

¹⁶ Istituti tecnici – Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (d.p.r. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3): http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=1&art.versione=1&art.codiceRedazionale=10A11375&art.dataPubblicazioneGazzetta=2010-09-22&art.idGruppo=0&art.idSottoArticolo=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=1

¹⁷ Cfr. anche: "Si dovrebbe avere la sufficiente competenza scientifica, ossia si dovrebbe conoscere la scienza sulle cui implicazioni etiche si va a deliberare" e "si dovrebbe avere la sufficiente competenza etica. Sembra banale ma anche l'etica, come tutte le discipline filosofiche, ammette

Un'ultima questione teorica, prima di entrare nel merito della proposta degli *Orientamenti*. Quindi, quando parliamo di 'didattica integrata', stiamo parlando di una proposta di multidisciplinarietà, interdisciplinarietà, o transdisciplinarietà? In qualche maniera stiamo parlando di un processo che gradualmente tende a portare dal primo al terzo livello, forse anche superandolo. Diamo la parola alla Chinelli, che riassume il quadro teorico della didattica integrata, assumendolo da B. Choi e A. Pak (2006).

La programmazione coordinata degli insegnamenti può assumere livelli graduali di complessità, dal semplice coordinamento sul piano dei contenuti disciplinari sino alla formulazione di una proposta formativa integrata ed organica. In tal senso ci si può rifare alla classificazione introdotta da Choi e Pak per i concetti di multi-disciplinarietà, inter-disciplinarietà e trans-disciplinarietà (Choi, Pak, 2006). Secondo i due autori canadesi, la multi-disciplinarietà produce conoscenza a partire da una molteplicità di discipline, mantenendosi all'interno dei diversi confini disciplinari. L'inter-disciplinarietà, dal canto suo, analizza, sintetizza ed armonizza le connessioni tra discipline entro un quadro coordinato e coerente. Infine la trans-disciplinarietà integra le diverse discipline, creando un modello concettuale condiviso del problema esaminato che trascende ciascuna delle distinte prospettive disciplinari. In tal senso le tre categorie si porrebbero su di un *continuum* e, pur tuttavia, potrebbero essere circoscritte sulla base di alcuni tratti distintivi che per la multi-disciplinarietà sono la giustapposizione di discipline diverse, secondo una regola additiva. L'inter-disciplinarietà, caratterizzata dall'interazione tra discipline, risponde invece ad un principio di sintesi, stabilendo un nuovo livello di integrazione della conoscenza, mentre la trans-disciplinarietà, privilegiando una prospettiva olistica, ridefinisce le discipline e produce nuove prospettive di pensiero, in cui il prodotto non è riconducibile alla semplice somma delle parti. Gli autori riportano un esempio di origine matematica: la multi-disciplinarietà presenta analogie con una combinazione lineare ($2 + 2 = 4$), l'inter-disciplinarietà è una deviazione dalla combinazione lineare e richiede un termine di interazione in un modello lineare ($2 + 2 = 5$),

un sapere specifico". Per svolgere una buona analisi etica di una situazione serve conoscere le tecniche filosofiche adeguate Retorica: "Si dovrebbe avere la sufficiente competenza retorica. (...) Non basta sapere di scienza, non basta sapere di etica, bisogna pure saper ragionare": G. Boniolo, *Il pulpito e la piazza. Democrazia, deliberazione e scienze della vita*, Boringhieri, 2011 (citato in AA.VV. 2013, a cura di S. Chinelli, p. 9).

mentre la trans-disciplinarietà produce un risultato di un genere del tutto diverso. Detto in altri termini ed adottando una metafora di carattere alimentare, la multi-disciplinarietà, fondata su processi di incremento, è riconducibile ad un piatto di insalata mista, dove gli elementi, ad esempio i pomodori ed i fagioli, risultano stare insieme in modo da risultare *intatti e distinguibili*. L'inter-disciplinarietà, basata sullo sviluppo di interazioni, è paragonabile ad un *melting pot* in cui gli elementi nell'interazione acquisiscono una nuova consistenza e sapore e sono *solo parzialmente distinguibili*. La trans-disciplinarietà, che conduce alla produzione di nuovi paradigmi, è a sua volta assimilabile ad un dolce da forno, in cui gli ingredienti subiscono un processo di sostanziale *trasformazione e riconfigurazione di tipo irreversibile*: non si può ritornare agli elementi originari dopo il processo di cottura¹⁸.

Ora: gli Orientamenti MIUR (2017) non si spingono così in avanti da chiederci questo, ma era per noi utile capire lo scenario da cui si muovono, per comprendere poi meglio l'applicazione al caso specifico della filosofia. Ci spostiamo quindi sul testo degli Orientamenti.

1.4 Il quarto capitolo degli Orientamenti MIUR: Filosofia e didattica integrata

1.4.1 Didattica integrata 'attraverso' la filosofia

Da tempo, nella società della conoscenza, a livello internazionale e nazionale, la ricomposizione dei saperi – oltre un modello oppositivo delle culture – e la contaminazione tra settori disciplinari sempre più connessi tra loro vengono interpretate come condizioni fondamentali per favorire lo sviluppo di creatività, immaginazione, “pensiero divergente” e come fattori indispensabili per alimentare innovazione e crescita¹⁹.

Questo l'incipit del capitolo, che comprendiamo bene, dopo le premesse fatte. Seguono quindi le indicazioni normative: il riferimento alla Legge 107/2015²⁰, al *Profilo, educativo, culturale e professionale dei*

¹⁸ Chinelli S. (2013), in AA.VV. (2013), a cura di S. Chinelli, pp. 95-96.

¹⁹ Orientamenti, p. 17.

²⁰ E l'esigenza “di una didattica innovativa orientata anche all'integrazione dei saperi, in

*Liceo*²¹, alle *Indicazioni nazionali 2010* e in particolare alla loro *Nota introduttiva (Allegato A)*, là dove si viene esplicitamente invitati a superare “la tradizionale configurazione ‘a canne d'organo’ del secondo ciclo dell'istruzione”, perché “i punti fondamentali di convergenza, i momenti storici e i nodi concettuali richiedono l'intervento congiunto di più discipline per essere compresi nella loro reale portata”²². Alla Nota introduttiva delle Indicazioni nazionali va poi affiancato – ricordano gli Orientamenti – quanto scritto nelle Indicazioni del 2010 nella sezione specificatamente ‘filosofica’, relativa alle *Linee generali, competenze, Obiettivi specifici di apprendimento della Filosofia*, là dove (come abbiamo già visto nel capitolo III del nostro Manuale) si parla chiaramente del “rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere”.

A questo punto gli *Orientamenti* fanno un passo in avanti, e collegano tutta la discussione vista fin qui (relativa all'integrazione delle culture e delle discipline), a quel particolare tipo di didattica ‘integrata’ prevista nell'ambito del digitale. Ecco che quindi l'aggettivo ‘integrato/a’ assume un'altra sfumatura, che si somma alle precedenti.

Più recentemente, all'interno della strategia complessiva di innovazione della scuola italiana, il richiamo alla didattica integrata e a percorsi interdisciplinari diventa più evidente nei documenti connessi agli sviluppi della *Buona scuola*, ossia nel *Piano Nazionale Scuola Digitale* e nel (...) *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*. Infatti, nell'intento di incentivare visioni educative alternative rispetto a quelle basate sulla didattica unicamente trasmissiva o su concezioni organizzative legate alla rigidità degli spazi di apprendimento, entrambi i piani propongono azioni per favorire ambienti per la didattica digitale integrata; per promuovere la ricerca metodologica anche nelle sue connessioni interdisciplinari; per assicurare team di docenti in grado di incoraggiare la produzione e valutazione di itinerari di didattica integrata. Nella stessa direzione si orientano i più recenti Decreti attuativi della Legge 107/2015: in particolare si ricorda qui quello sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizza-

risposta alle finalità esposte nell'articolo 1 al comma 1 a proposito del ruolo della scuola e della formazione nella costruzione della personalità complessiva dell'individuo e nella sua maturazione come persona” (ibid.).

²¹ E la sottolineatura dell'esigenza che lo studente “si ponga con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi”. Questa e altre citazioni sono tratte dal *Profilo*, e le troviamo negli *Orientamenti* alla p. 18.

²² Ibid.

zione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, nel quale si sollecita la progettualità delle istituzioni scolastiche alla realizzazione dei temi della creatività con attività teoriche, pratiche, laboratoriali, di studio, approfondimento, mediante percorsi curricolari nei diversi ambiti disciplinari – compreso quello filosofico – e attraverso la sinergia tra i vari linguaggi²³.

Veniamo quindi alle questioni e alle proposte concrete. Innanzitutto dobbiamo dire che, negli Orientamenti, quando si propone una “didattica integrata in filosofia”,

- non si propone un modello intradisciplinare, non si propone una valorizzazione di altri linguaggi, saperi, discipline all’interno dello studio della filosofia
- e nemmeno si propongono dei percorsi interdisciplinari o multidisciplinari.

Si propone, invece, di utilizzare la filosofia (e il docente di filosofia) per agevolare percorsi di didattica integrata: “in filosofia e attraverso la filosofia”.

Questo può avvenire, per la filosofia, in due maniere:

- a) “in quanto disciplina prevista dagli ordinamenti”, oppure
- b) “come materia trasversale od opzionale come potenziamento e ampliamento dell’offerta formativa”²⁴.

Quindi, sia gli insegnanti curricolari di filosofia (là dove questo insegnamento è previsto, nei Licei), sia gli insegnanti che sono incardinati sul potenziamento e/o per l’ampliamento dell’offerta formativa (là dove non si insegna filosofia, e dunque negli Istituti tecnici e professionali) possono mettersi al servizio delle altre discipline e degli altri colleghi, per creare con loro percorsi di didattica integrata. Ovvero “costruzione di percorsi di effettiva intersezione tra le discipline”.

²³ Orientamenti, p. 19. Ora, in realtà, nel primo documento indicato (*Piano Nazionale scuola digitale*), ‘integrato’ è aggettivo della ‘Didattica digitale integrata’, mentre nel *Piano della formazione dei docenti 2016-2019*, l’aggettivo ‘integrato/integrata’ è usato in maniera vaga e variegata. Quindi gli Orientamenti fanno una scelta ‘forte’: prendono questa aggettivazione (‘integrata/o’) e la applicano al lavoro interdisciplinare / transdisciplinare, e in particolare al tipo di lavoro che in quest’ottica può fare la filosofia.

²⁴ Ivi, p. 19.

Quando e come? Gli Orientamenti spiegano: “si tratta in parte di risultati ‘trasversali’, cui il docente di filosofia può concorrere in maniera significativa, insieme ai colleghi delle altre materie di studio (...), attraverso la sua capacità progettuale nella fase di programmazione collegiale dei dipartimenti disciplinari e dei consigli di classe”²⁵. Quindi, sia in fase di programmazione, sia in fase di concreto svolgimento dell’azione didattica, la filosofia può intervenire “per interagire con la scienza, con i saperi tecnologici e artistici o con le scienze umanistiche e sociali”.

Sottolineiamo da un lato come sia affascinante il compito affidato all’insegnante di filosofia, dall’altro lato sottolineiamo come l’idea di filosofia qui sottesa sia in fondo ermeneutica. Questo compito può essere ‘ben’ affidato al docente di filosofia, piuttosto che a quelli di altre discipline perché la filosofia per vocazione crea intersezioni, reti, dialoghi con l’alterità.

In quest’ottica, il compito della filosofia, nei suoi risvolti didattici, può essere anche quello di aiutare gli studenti (e gli altri colleghi) ad

accogliere la visione di un’idea di sapere consapevole della sua complessità e, al tempo stesso, della necessità di una prospettiva di ‘senso’, certo non univoca né definitivamente conquistata, in grado di salvaguardare gli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari e la pluralità dei prodotti culturali determinati. Il superamento di un modello parcellizzato e specialistico dei saperi comporta, parimenti, il riconoscimento della loro specificità e della specificità dei relativi linguaggi. Pertanto, una opportuna impostazione di didattica integrata terrà in considerazione le due dimensioni, da un lato contribuendo a mettere in luce i nuclei qualificanti e i contenuti irriducibili delle varie discipline, dall’altro delineando possibili contaminazioni e integrazioni tra le diverse materie²⁶.

Anche questo ci sembra interessante, purché si tenga di mira l’obiettivo duplice e il duplice rischio. Non siamo chiamati ad eliminare le discipline, i loro nuclei essenziali, le loro logiche epistemologiche e caratteristiche peculiari; ma nemmeno possiamo considerarle dei blocchi monolitici e recinti invalicabili. La proposta è quindi di avere ‘insieme’ attenzione alle specificità degli insegnamenti e dei loro linguaggi (didattica

²⁵ Ivi, p. 18.

²⁶ Ivi, p. 19.

intradisciplinare), e portare avanti contaminazioni e integrazioni tra loro (dalla multidisciplinarietà fino alla transdisciplinarietà).

Questo è il primo livello: "la didattica integrata 'attraverso' la filosofia"; ed è la proposta più nuova e interessante degli Orientamenti.

Altro è il livello della "didattica integrata in filosofia" e non "attraverso la filosofia". Qui il discorso si sposta, a ribadire quanto sia importante il lavoro interdisciplinare che, comunque, il docente può (e deve svolgere) con la propria classe e la propria disciplina.

1.4.2 Didattica integrata 'in' filosofia: il dialogo dei linguaggi

Gli Orientamenti, infatti, ricordano che – nella misura in cui si assume l'ottica interdisciplinare, transdisciplinare e multidisciplinare – in ogni caso cambia anche l'ottica intradisciplinare. Allora, io continuerò ad usare le diverse metodologie, anche classiche, "come l'insegnamento della filosofia nella prospettiva sistematica, storica e critica o mediante l'approccio per temi e problemi oppure nell'esercizio di lettura e analisi dei testi", ma tutto questo potrà e dovrà essere considerato "non solo nella forma discorsiva ma anche, in senso più ampio, in quanto espressione di diversi linguaggi (ad esempio visivo, sonoro, tattile), nonché alla luce delle molteplici possibilità offerte dagli strumenti tecnologici"²⁷.

Quindi, gli Orientamenti, forniscono una serie di esempi, che potremo schematizzare (interpretare e riproporre) così:

- 1) didattica integrata tra linguaggio concettuale e linguaggi esperienziali (visivo, sonoro, tattile): il che è già didattica interdisciplinare, per esempio, rispetto all'arte e la musica.
- 2) Didattica integrata attraverso i testi: perché la loro lettura e il loro studio già consente pratiche di analisi, dialogo, contaminazione tra saperi, come abbiamo visto²⁸.

²⁷ Ibid.

²⁸ "In effetti, la centralità del testo costituisce un importante strumento didattico per realizzare forme di interdisciplinarietà nei contenuti e nelle forme, che sappiano coniugare la pratica dei metodi di indagine propri dei diversi ambiti disciplinari e il loro lessico specifico con il senso di un dialogo e di una produttiva contaminazione tra essi, in un'ottica legittimata e sostenuta attraverso opportune argomentazioni e motivati confronti" (ibid.). Gli Orientamenti non fanno esempi, ma diversi esercizi di lettura e scrittura che abbiamo proposto vanno in questa direzione, contaminando gli stili filosofici e quelli letterari; e anche quegli artistici.

- 3) Didattica integrata attraverso le pratiche argomentative: perché imparare tecniche di argomentazione, dialogo, dibattito, aiuterà gli studenti a confrontarsi con l'alterità (e quindi anche con le discipline 'altre' rispetto alla filosofia)²⁹.
- 4) Didattica integrata per temi o problemi: questo sia con la propria classe liceale, sia all'interno degli indirizzi in cui non si insegna filosofia; si tratterà in questo caso di lavorare su questioni trasversali alle varie discipline, anche attraverso percorsi personalizzati³⁰.

E questo ci pare sufficiente rispetto agli Orientamenti.

Torniamo ora a fare proposte in relazione a questa parte del nostro Manuale, dedicata alle *Metodologie e tecnologie didattiche della filosofia*: là dove ci viene chiesto innanzitutto di padroneggiare quelle pratiche che possiamo adoperare 'internamente' alla nostra classe e ai nostri studenti, per rendere il percorso filosofico sempre più interdisciplinare e al servizio della interdisciplinarietà.

2. Filosofia e altre forme del sapere. Percorsi interdisciplinari

2.1 In che senso una didattica interdisciplinare 'in' filosofia?

Questioni teoretiche e didattiche

Dopo aver visto i diversi scenari multi- e trans-disciplinari, fino agli scenari di didattica integrata, ritorniamo a quello che ci viene chiesto come docenti di Didattica della filosofia in relazione alla 'Metodologia della didattica interdisciplinare' e quindi più limitatamente e semplicemente al

²⁹ "Nella prospettiva interdisciplinare anche l'insegnamento della terminologia, delle tecniche argomentative e del *debate* diventa un'attività fondamentale di confronto tra le varie materie, per formulare problemi, proporre soluzioni, giustificare razionalmente le ipotesi. Nella pratica dialogica e argomentativa, infatti, lo studente non solo apprenderà a rendere conto delle proprie ragioni, a utilizzare i tipi di dialogo (dimostrativo, persuasivo, informativo, negoziale, inquisitivo, deliberativo, disputativo ecc.), ma anche a comprendere la diversità espressiva delle varie discipline e, nello stesso tempo, l'unitarietà della ragione e dei suoi processi" (ivi, pp. 19-20).

³⁰ "In questo modo l'apprendimento della filosofia, caratterizzante l'idea stessa di licealità, si presta a diventare catalizzatore anche negli indirizzi dove essa non è strutturalmente presente di percorsi tematici e per problemi, trasversali alle diverse materie e/o elettivamente prescelti dagli studenti nel quadro del proprio curriculum personalizzato. Per organizzare rispetto a ogni indirizzo e per ogni percorso personalizzato un insieme di concetti, testi, temi e sequenze strutturate e per inscenare le pratiche e i processi di sollecitazione della didattica integrata..." (ivi, p. 20).

rapporto e al dialogo (per continuare a citare il DM 616, 10/08/17, allegato B) tra la filosofia e le altre forme del sapere (filosofia e scienze, filosofia e arte, filosofia e storia, filosofia e discussione pubblica).

In realtà, anche questo aspetto, apparentemente molto più semplice, non è affatto semplice. Una didattica interdisciplinare in filosofia sarà, infatti, sicuramente più facile dal punto di vista della gestione organizzativa (perché limitata al rapporto con la propria classe, a prescindere da quello che si possa o non si possa fare con i colleghi delle altre discipline), ma non per questo più facilmente impostabile.

Ci sono intanto delle questioni teoretiche di fondo da esplicitare. È evidente che, se dietro ogni didattica (della filosofia) c'è una idea di filosofia, allora anche dietro l'idea di una didattica interdisciplinare filosofica c'è un'idea di filosofia. Quale? Intanto c'è per lo meno l'idea che la filosofia possa (o debba) avere "rapporti con le altre forme del sapere". Questo non è scontato; non è mai stato scontato nella storia della filosofia. Però oggi difficilmente (anche i più accaniti difensori della 'purezza' del pensiero filosofico e della autonomia disciplinare della filosofia) andrebbero a negare almeno la possibilità di mettere 'filosoficamente' in relazione la filosofia con gli altri saperi (pur magari preferendo uno sbilanciamento sul versante scientifico piuttosto che su quello artistico-umanistico, o viceversa). Ma, diciamo, l'idea che il rapporto sia possibile e in linea di massima, se condotto in maniera chiara, possa essere arricchente per la stessa filosofia, è un dato genericamente acquisito. In linea teorica. Poi in linea pratica le cose sono diverse: intanto perché già a livello accademico per un docente di filosofia è difficile creare un dialogo interdisciplinare (o un dialogo tra saperi e linguaggi 'dentro' il proprio corso e la propria disciplina): figuriamoci a livello scolastico.

È veramente complesso, quindi, svolgere seriamente una didattica interdisciplinare in filosofia, e anche esplicitare le possibili metodologie di questa didattica. Probabilmente siamo davanti ad un campo nuovo, affascinante, tutto ancora da esplorare.

Limitandoci, quindi, a tracciare le linee di quello che in futuro ci piacerebbe far diventare un testo a parte rispetto al Manuale, proviamo a sintetizzare quelli che sono, a nostro avviso, alcuni modelli possibili di interdisciplinarietà filosofica. Per valutarne poi l'applicabilità nelle Secondarie superiori: nelle possibilità e nei limiti delle proposte stesse.

Immaginiamo di prendere la disciplina filosofica (x) e un'altra disciplina (y). Quali modalità possibili di interazione? Indichiamo quelli che a nostro avviso sono i principali modelli, senza volontà di ordine sistematizzante.

2.1.1 Utilizzo strumentale/eseplificativo

È forse la cosa più semplice e anche tradizionalmente classica, sia nella storia della filosofia che nella didattica. I filosofi si sono sempre serviti di 'esempi' per spiegare o giustificare le proprie teorie. Alle volte li hanno presi dal mondo della vita, dall'esperienza comune, alle volte dalle arti e dalle scienze. Già i filosofi antichi lo facevano.

Dal punto di vista didattico, abbastanza presto sono comparse nei Manuali delle immagini: del filosofo, dell'ambiente in cui è vissuto e ha lavorato. E poi, pian piano, in diversi Manuali sono stati pubblicati esercizi o percorsi che prevedono collegamenti tra le filosofie e le opere d'arte. O tra la filosofia e la scienza. E in generale tra le filosofie e i vari saperi.

Ora, di questo materiale si può fare appunto un uso strumentale, nella misura in cui le immagini possono aiutare gli studenti nella memorizzazione (visiva); o possono aiutare i docenti a 'spiegare' i concetti. Oppure, si può fare un altro uso...

2.1.2 Lavoro di confronto (a livello storico o tematico)

Con i materiali visivi e artistici presenti nei Manuali, si possono creare delle esercitazioni e dei laboratori appositi, in cui si chiede ai ragazzi di collegare un testo (filosofico-concettuale) ad un'opera d'arte, o ad altre forme di sapere. Così come si confrontano due testi filosofici, possiamo provare a confrontare tra loro un testo filosofico e uno filmico; o uno pittorico; o uno narrativo; o scientifico-argomentativo. Questi confronti possono essere fatti in maniera sincronica o diacronica, in maniera storico-contestuale o tematica. Per esempio: un testo filosofico del Cinquecento italiano e un'opera d'arte del Cinquecento italiano. Oppure, un testo filosofico che tratta dell'amore e un'opera (d'arte o di narrativa) che tratta dell'amore (non necessariamente dello stesso periodo storico). È importante che l'uso didattico di questo confronto sia ben guidato

dall'insegnante, per evitare di proiettare in maniera generica intuizioni vagamente personali (dell'insegnante o degli studenti).

Un'altra cosa è se ci mettiamo nell'ottica di una filosofia che va ad 'interpretare' (assumendoli) gli altri saperi. Siamo nel passaggio successivo...

2.1.3 *Filosofia di*

In questo caso siamo nell'ambito specifico della 'filosofia dell'arte', o della 'filosofia della musica', della 'filosofia della scienza', della 'filosofia del cinema', ecc. E la questione è diversa. Innanzitutto il baricentro è spostato sui filosofi che si sono esplicitamente occupati di queste questioni, rendendole disciplinari (interne alla filosofia); in secondo luogo, a seconda della 'filosofia' di riferimento (e del suo modo di porsi nei confronti dell'altro sapere), cambia lo scenario teorico e interdisciplinare. Una cosa è la filosofia dell'arte di stampo analitico, un'altra è la filosofia dell'arte di stampo ermeneutico. Una cosa è la filosofia della scienza di un filosofo continentale e un'altra quella di un filosofo analitico. E potremmo continuare.

Dal punto di vista didattico, abbiamo la possibilità di utilizzare articoli saggistici (o passi antologici) tratti da questi Studi (di *Filosofia di...*), ma è sempre bene che l'insegnante (e poi gli studenti) sappiano il contesto teorico di riferimento di questi Autori. In ogni caso qui il discorso è meno interdisciplinare e più intradisciplinare: a meno che non lavoriamo con gli studenti per trarre da questi testi (filosofici) degli 'esempi' di dialogo interdisciplinare.

2.1.4 *Contaminazioni e transazioni (diventare-altro)*

Qui siamo nell'ambito di quelle filosofie che sciolgono la propria disciplinarietà e rendono rizomatici i propri concetti (il riferimento inevitabile è a Deleuze e Guattari): per cui, in qualche maniera, salta l'interdell'interdisciplinarietà, perché tutto diventa filosofico e la filosofia viene considerata come disseminata in ogni sapere. Potremmo far rientrare in questo modello anche posizioni meno radicali, in cui comunque, per esempio, la forma filosofica si scioglie in quella narrativa, fino a rendere difficile la distinzione tra filosofia e letteratura (Kierkegaard, Nietzsche, Sartre, Rorty, per fare esempi molto diversi tra loro).

Al contrario, però, potremmo fare esempi di narratori talmente concettuali e critico-riflessivi da rendere difficilmente classificabili le loro opere come mera poesia o mera letteratura (da Leopardi a Pessoa, da Pirandello a Calvino, da Joyce a Kafka, e potremmo continuare). E ovviamente anche l'esempio di opere d'arte altamente filosofiche (per il loro contenuto, o per il loro stile e la loro provocazione 'concettuale'). O ancora potremmo fare l'esempio di dialoghi e testi scientifici (da Galileo ai nostri giorni) che di fatto sono anche già filosofici.

Qui il lavoro didattico che si può fare è diverso rispetto a quello indicato nei modelli precedenti. Si tratta di riconoscere come in alcuni autori sia di fatto (già in atto) uno slittamento dei confini disciplinari, e valutarne l'impatto (a livello storico ed eventualmente personale).

In questo ambito facciamo rientrare anche un'altra possibilità: ovvero quella di considerare la stessa opera d'arte, o lo stesso testo letterario o filmico come 'filosofico' in sé. L'esercizio didattico sarà, quindi, lasciare emergere le problematiche filosofiche, le domande, le provocazioni, le dinamiche filosofiche 'interne' all'opera e dar loro voce, concettualità, interpretazione.

2.1.5 *Arco ermeneutico (spiegazione, comprensione, interpretazione)*

Abbiamo lasciato alla fine la possibilità forse più difficile, ma anche a nostro avviso la più affascinante, sia dal punto di vista teorico che dal punto di vista didattico. Lo scenario, in questo caso, è quello dell'ermeneutica ricoeuriana.

L'idea di fondo è che alla filosofia tocchi un esercizio di interpretazione, che si muove tra i due poli della spiegazione e della comprensione. Si tratta, cioè, davanti al testo (testo filosofico, ma anche opera di narrativa, opera d'arte, monumento storico, traccia, e in fondo davanti ad ogni 'altro'), di fare innanzitutto un esercizio di spiegazione.

La spiegazione è il momento in cui ci mettiamo in ascolto di quanto l'alterità (del testo, dell'opera, dell'altro con cui stiamo dialogando) ha da dirci. Dal punto di vista tecnico/ermeneutico si tratta di utilizzare tutte le pratiche che ci consentono di provare a conoscere un testo o un'opera a partire da se stessa: esercizi di comprensione intertestuale, lavoro di contestualizzazione storica, ricerca delle intenzioni dell'autore, conoscenza dello stile e/o delle tecniche, ecc.

Non si può dialogare con un testo (o con un'opera d'arte o con il portato di una scoperta scientifica, o con un racconto) se non lo si conosce. Sarebbe poco rispettoso di quella alterità. E poco arricchente per chi si accosta ad essa.

Dal punto di vista didattico, questo significa che, se voglio fare un accostamento (sincronico) – per esempio tra Platone e le sculture di Skopas, o (diacronico) tra la filosofia aristotelica e la rappresentazione che di Aristotele dà Raffaello, o (tematico) tra l'idea di Eros che emerge dal Simposio platonico e quella che emerge dal quadro di Paul Klee intitolato *Eros* –, se voglio fare un accostamento tra due 'opere' e linguaggi di qualsiasi tipo, 'prima' che io (docente) faccia questi accostamenti, o prima che chieda ai ragazzi di farli, è necessario 'conoscere' qualcosa non solo di Platone o Aristotele, ma anche (stando agli esempi fatti), di Skopas, Raffaello e Klee. Altrimenti ogni confronto poi sarà solo di carattere emozionale, rapsodico, accidentale. Solo in un secondo momento sarà possibile passare dall'Altro al Sé.

La comprensione. In questa seconda fase potremo chiederci: che cosa l'accostamento tra due linguaggi diversi (filosofia e arte, filosofia e scienza, filosofia e musica, cinema, letteratura, ecc.) mi consegna di più e di diverso rispetto al mero linguaggio filosofico-concettuale? Che cosa mi ha consegnato, per esempio, l'attraversamento di un certo testo di letteratura, e che cosa mi ha detto rispetto al tema (filosofico) che sto studiando? E quindi che cosa (questo dialogo con l'alterità) ha consegnato a me, in più rispetto a quello che avrei potuto comprendere rimanendo solo sul testo filosofico?

L'interpretazione. Solo alla fine arriva l'interpretazione globale (l'arco che unisce spiegazione e comprensione), che – mettendo a confronto i due saperi, i due linguaggi, le due opere – torna a me (me docente, me studente) e mi invita a riflettere su me stessa/o e su quanto ho appreso (in termini di conoscenze e competenze, potremmo dire, con termini certo non ricœuriani) in questo 'viaggio' di incontro e confronto.

È chiaro che tutto questo è faticoso e complesso, perché chiede innanzitutto al docente e poi agli studenti di padroneggiare realmente diversi linguaggi e saperi. Devo conoscere un po' di storia dell'arte, se voglio fare un percorso interdisciplinare con l'arte. Devo conoscere il linguaggio cinematografico, se voglio fare un percorso con i film. Devo conoscere la storia della scienza, se voglio fare un percorso con la scienza.

L'alternativa? L'alternativa, per evitare i rischi di pressapochismo, è lavorare in maniera multidisciplinare, e chiedere ai colleghi che insegnano queste discipline di aiutarci: dando a noi e agli studenti gli strumenti necessari per la 'spiegazione' di questi altri saperi.

2.1.6 *Compiti di realtà*

I più diversi... in cui siano messi in gioco i diversi linguaggi e saperi.

Poste queste diverse possibilità metodologiche, nelle sezioni successive segnaleremo solo alcuni strumenti che possono essere utilizzati per le diverse aree interdisciplinari.

2.2 *Filosofia e arte*

2.2.1 *Manuali*

Gli strumenti più semplici e immediati da utilizzare a riguardo sono ovviamente i Manuali. Potremmo fare un elenco dei percorsi su filosofia e arte presenti in numerosi Manuali, ma indubbiamente rischieremo di dimenticarne qualcuno; e, soprattutto, ormai i Manuali si rinnovano di anno in anno, per cui quello che andremmo ad indicare ora sarebbe già vecchio tra qualche mese. E testi che magari adesso non hanno approfondimenti interdisciplinari potrebbero inserirli già domani.

In alcuni manuali questi percorsi di approfondimento sono digitali; e questo ha da un lato lo svantaggio di non averli a portata di carta, dall'altro la possibilità di un utilizzo on-line e anche di una proiezione di materiali in classe tramite video e ppt.

Quindi il consiglio più semplice è ovviamente avere a disposizione più Manuali (e relativi cd, siti, dvd), aggiornati, e sfruttare di volta in volta i percorsi più utili all'insegnante stesso.

Premesso questo, i percorsi possono essere variamente utilizzati. All'inizio è sempre utile che l'insegnante introduca il senso di questo dialogo interdisciplinare e la metodologia che vorrà usare per presentarlo. Dopo di che, si potranno sfruttare questi temi per una spiegazione (introduttiva o conclusiva rispetto all'unità di apprendimento). Una volta che gli studenti abbiano 'visto', con la guida dell'insegnante, come è possibile lavorare 'tra' filosofia e arte, allora i percorsi del Manuale potranno essere utilizzati anche diversamente, in maniera laboratoriale (affidati agli studenti, divisi in piccoli gruppi) o come esercitazioni (ci torneremo tra breve).

2.2.2 Testi utilizzabili per approfondimenti e/o per inventare nuovi percorsi (bibliografia ragionata)

I materiali sono tantissimi e di vario genere. Ovviamente, a seconda del tipo di lavoro che il docente vuole fare (o far fare) ai ragazzi, si tratta di strumenti più o meno utili. Ci limitiamo ad indicarne alcuni, senza alcuna pretesa di esaustività.

2.2.2.a Partendo dall'arte:

– R. Brandt, *Filosofia nella pittura*³¹: testo prezioso sia per la tesi 'teorica' (del pensiero/filosofia nelle immagini), sia come antologia di Opere utilizzabili. Il testo sarà utile soprattutto per l'insegnante; difficile per i ragazzi; approfondisce in maniera precisa lo studio di alcune opere d'arte che possono essere collegate in maniera diversificata allo studio della filosofia: per esempio:

- Raffaello, *Il sogno di Scipione, La scuola di Atene*
- Giorgione, *I tre filosofi*
- A. van der Hecken e J.B.S. Charin, *Un filosofo*
- Rembrandt, *Aristotele e il busto di Omero*³²
- Velazquez, *Las meninas*³³,
- Immagini del *Leviatano* di Hobbes, della *Scienza nuova* di Vico, della *Nascita della tragedia* di Nietzsche
- Goya, *Il sonno della ragione genera mostri*

Sono presenti anche percorsi interni alla storia dell'arte; per esempio il modo con cui sono stati rappresentati nel tempo...

- Democrito [ridente] ed Eraclito [piangente];
- e ancora: Socrate, Diogene, Aristotele, Seneca;
- i vari temperamenti, in particolare quello malinconico.

Così come sono analizzati pittori altamente filosofici come De Chirico e Magritte.

³¹ Tr. it. Mondadori, Milano, 2003.

³² Su questo, cfr. anche P. Ricoeur (intervista con E. Blatchen), *L'unico e il singolare*, tr. it. Servitium, Sotto il monte (BG) 2000.

³³ È noto come su questo quadro si soffermi anche M. Foucault ne *Le parole e le cose*, con un'interpretazione diversa da quella di Brandt.

- della bruttezza*
- U. Eco (a cura di), *Storia della bellezza*³⁴: un'enorme antologia di splendide immagini e testi che mostrano il variare dell'idea di bellezza dall'antichità ai nostri giorni. Utilizzabile in maniera diversificata sia dai docenti che dagli studenti.
 - R. Walser, *Ritratti di pittori*³⁵: per una presentazione maggiormente 'letteraria'; brevi testi, che potrebbero anche essere affidati alla lettura degli studenti: da Cranach e Tiziano, fino a Hodler e van Gogh.
 - M. Cacciari, *Tre icone*³⁶: un libricino piccolo ma prezioso, che potrà essere utile al docente che voglia creare percorsi interdisciplinari a partire dall'*Icona della Trinità* di Rublëv, dalla *Resurrezione* di Piero della Francesca nella chiesa di San Francesco in Arezzo e dal *Ritratto degli Sposi Arnolfini*, di Johannes de Eyck.
 - Collana (a cura di M. Cacciari): *Icone. Pensare per immagini* (il Mulino, Bologna). Come dichiarato negli intenti, vuole mostrare come alcuni pensieri non "sarebbero venuti alla luce... senza essere provocati da quella immagine, che diviene essa stessa sintesi sensibile di una dimensione dell'umano. Da Mantegna a Kiefer, una sequenza di incontri ravvicinati e rischiosi con icone irrinunciabili della nostra civiltà"³⁷.
 - Sono sterminati, infine, i siti che presentano raccolte variegiate di immagini relative alla storia dell'arte, da cui si possono attingere materiali.

2.2.2.b Antologie e testi con ricostruzioni che mettono in parallelo la storia dell'arte e la storia della filosofia (testi utilizzabili anche per i percorsi con la musica, il cinema, la letteratura)

- *Filosofia dell'arte*, Diogene Multimedia, Bologna, 2015. La prima parte, a cura di Maurizio Villani, presenta le riflessioni filosofiche sull'arte, dall'antichità alla contemporaneità; la seconda parte, a cura di Paola Marescalchi, presenta un confronto tra questi 'pensieri' e quaranta opere (con relative schede critiche). Molto utile per percorsi didattici
- P. Montani (a cura di), *Arte e verità. Dall'antichità alla filosofia contemporanea. Un'introduzione all'estetica*³⁸: il testo è molto utile se si

³⁴ Bompiani, Milano, 2004. Cfr. però anche l'altra faccia: *Storia della bruttezza* (a cura di U. Eco), Bompiani, Milano, 2001.

³⁵ Tr. it. Adelphi, Milano, 2011.

³⁶ Adelphi, Milano, 2007.

³⁷ I primi volumi sono M. Cacciari, *Generare Dio* (2017) e P. Legrenzi, *Regole e caso* (2017).

³⁸ Laterza, Roma-Bari, 2002.

- vuole lavorare sulla 'filosofia di', ovvero sui testi di filosofia che hanno affrontato la questione estetica; ricchissima antologia, da Platone al Novecento, ottimamente scelta e commentata. Utilizzabile dal docente, ma in gran parte anche dagli studenti, se guidati e/o ben preparati.
- P. D'Angelo, E. Franzini, G. Scaramuzza (a cura di), *Estetica*³⁹: della preziosa serie *Bibliotheca* di Cortina; presenta testi antologizzati dall'Antichità al Novecento, preceduti da una introduzione scritta dai curatori. Molto utile anche per la scuola.
 - G. Vattimo (a cura di), *Estetica moderna*⁴⁰: più 'vecchio' e più difficilmente reperibile rispetto alle altre antologie, ma sempre prezioso: antologia da Vico al Novecento, con indicazioni bibliografiche per ogni sezione.
 - E. Franzini - M. Mazzocut-Mis, *Breve storia dell'estetica*⁴¹: a dispetto del titolo, sono più di 400 pagine, ma che si leggono con fluidità. Percorso storico dall'antichità al Novecento. Didatticamente utile per il docente è anche la bibliografia ragionata (alle p. 113 sgg., a cura di S. Chiodo), che per ogni periodo storico toccato nel testo indica anche i classici filosofici a cui si può fare riferimento.
 - M. Donà, *Arte e filosofia*⁴², in maniera felice intreccia la storia dell'arte e la storia della filosofia, in un dialogo denso, ma facilmente leggibile. Utile soprattutto per il docente; ma utilizzabile in parte anche dagli studenti (se guidati). Si muove in maniera cronologica, da Platone/Aristotele all'arte contemporanea, alternando capitoli apparentemente più filosofici e altri apparentemente più artistici (Giotto; Raffaello e Michelangelo; Manierismo; Barocco), in realtà sempre creando parallelismi tra storia dell'arte e storia della filosofia: in alcuni casi più evidenti (Kant e il neoclassicismo; il romanticismo da Kant a Fichte; il Novecento filosofico e le avanguardie, ecc.).
 - R. Dottori, *L'arte e il gioco dell'esistenza*⁴³: un testo utile al docente (più che agli studenti) che voglia creare percorsi di parallelismo, soprattutto con l'arte tra '800 e '900; segnaliamo approfondimenti su Gauguin, Cézanne, Picasso, De Chirico, Klee: sempre con l'occhio del filosofo, e rimandi a Kant, Schiller, Schopenhauer, Nietzsche e non solo).
 - J. Derrida, *La verità in pittura*⁴⁴: decisamente per 'esperti' e amanti sia della pittura sia dello stile tutto particolare di Derrida; che però

³⁹ Cortina, Milano, 2002.

⁴⁰ Il mulino, Bologna, 1977.

⁴¹ Mondadori, Milano, 2003.

⁴² Bompiani, Milano, 2007.

⁴³ Casini ed., Frosinone, 2007.

⁴⁴ Tr. it. Newton, Roma, 2005.

ripaga con squarci filosofi su autori che vanno da Cranach a van Gogh, da Goya a Valerio Adami, da van Eyck a Cézanne e Magritte, passando per arazzi, stampe e materiali quasi sconosciuti ai più.

- S. Borutti, *La filosofia dei sensi. Estetica del pensiero tra filosofia, arte e letteratura*, Cortina, Milano, 2005, interessante sia per le prospettive tematiche (rapporto tra sensibilità e intelligenza, sensi e pensiero, immaginazione e ragione), sia per la seconda parte in cui vengono mostrate esperienze artistiche di 'forza conoscitiva' e quindi si propone un'interpretazione filosofica di Autori come Bacon, Caravaggio, Klee, Calvino, ecc.
- *Lo Speciale di RAI Filosofia. L'Arte, on line*, con numerose video/lezioni, dibattiti, conferenze, tra cui ricordiamo Ernst Gombrich, Arthur Danto, Remo Bodei, Stefano Velotti, Emidio Spinelli: <http://www.filosofia.rai.it/speciale/lo-speciale-di-rai-filosofia-larte/389/-1/default.aspx>
- La rivista "Logoi" (www.logoi.ph) ha in ogni numero (monografico per autori o temi) una sezione dedicata a Filosofia e arte⁴⁵.
- Ci permettiamo di segnalare anche due nostri testi. Innanzitutto *Radici dell'umano. Per un'antropologia ermeneutica del mondo antico*, Ed. CVS, Roma, 2015, che presenta un percorso interdisciplinare sull'arte e la filosofia nel mondo antico (e non solo) e *L'arte nonostante tutto. Ricerche sulla musica, la pittura e la poesia: tra estetica ed ermeneutica*, Ed. CVS, Roma, 2012 (in particolare sull'arte i due saggi: *L'arte figurativa e la questione della verità. Seconda lezione di estetica*; e *Un esempio di scavo. Il retro-immagine filosofico/teologico della Conversione di San Paolo di Caravaggio*).

2.2.2.c Partendo da questioni estetiche:

- S. Givone, *Prima lezione di estetica*⁴⁶: pregevole sintesi. Utile al docente sia per un'introduzione alle questioni generali, sia per le diverse suggestioni (che possono essere sviluppate in vista di ulteriori percorsi). Il linguaggio denso ma divulgativo consente l'utilizzo anche da parte

⁴⁵ Segnaliamo in particolare il primo numero (I, 1, 2015: *Filosofia e linguaggi. Un'ineffabile diversità*), con contributi di J. L. Nancy (intervista a cura di M. Casolaro e L. Romano), e di R. Brandt, *Il pensiero e le immagini*.

⁴⁶ Laterza, Roma-Bari, 2003. In alternativa più ampia e con ricostruzione cronologica (dal Settecento al Novecento): Id., *Storia dell'estetica*, Laterza, Roma-Bari, 1988, con ricca bibliografia ragionata.

- degli studenti; segnaliamo in particolare la sezione: *Filosofia e pittura*, che tra l'altro presenta in maniera chiara – e approfondisce in direzione contemporanea – la lettura di P. Florenskij, e quindi il passaggio dall'icona, alla pittura rinascimentale con la nascita della prospettiva.
- G. Carchia, P. D'Angelo (a cura di), *Dizionario di Estetica*⁴⁷: strumento-base; utilissimo ovviamente anche per la scuola.
 - S. Benassi, *Gli antichi e le origini del moderno. Modelli estetici tra letteratura e arti figurative*⁴⁸: in particolare sulle fonti antiche del problema estetico. Può essere utile per l'insegnante che voglia lavorare per temi (mito, ermetismo, modello di razionalità; ma anche per alcuni approfondimenti sugli autori, in particolare Platone, Petrarca, Poliziano)
 - E. Franzini – M. Mazzocut-Mis, *I nomi dell'estetica*⁴⁹: percorso tematico: arte, bello, forma, grazia, brutto, genio, gusto, ecc. Anche in questo caso va segnalata la bibliografia ragionata a cura di S. Chiodo.
 - M. Perniola, *Estetica contemporanea. Un panorama globale*⁵⁰: lavora intorno ad alcuni nuclei tematici (vita, forma, conoscenza, azione, emozione) e individua le riflessioni che i filosofi hanno fatto intorno ad essi nel Novecento. Originale l'ultimo capitolo sulle tradizioni estetiche non occidentali (Africa, America del Sud, India, Cina e Giappone). Per insegnanti più che per studenti.
 - G. Vattimo, *Introduzione all'estetica*⁵¹: anche qui per temi: apparenza, imitazione, tecnica, bello, ecc.; ma anche con squarci storici (barocco, modernità, svolta dell'Ottocento e del Novecento). Ovviamente la prospettiva è quella teoretica di Vattimo.
 - M. Ferraris, *Estetica razionale*⁵²: diviso in cinque sezioni. Per la scuola e per un approccio più classico, probabilmente più utile la prima: *Estetica. Una storia dell'estetica e della filosofia dell'arte da Baumgarten ai nostri giorni*. Segue una sezione sull'ontologia, sulla fenomenologia, sull'ermeneutica e l'iconologia (dove emerge già la posizione teoretica di Ferraris)
 - F. Desideri, *Forme dell'estetica. Dall'esperienza del bello al problema dell'arte*⁵³: nella prima parte si analizza l'esperienza del bello

⁴⁷ Laterza, Roma-Bari, 2005.

⁴⁸ Clueb, Bologna, 1995.

⁴⁹ Mondadori, Milano, 2003.

⁵⁰ Il Mulino, Bologna, 2011.

⁵¹ Ets, Pisa, 2010.

⁵² Nuova ed: Cortina, Milano, 2011.

⁵³ Laterza, Roma-Bari, 2004.

(percezione, emozione, giudizio), nella seconda quella dell'arte a partire dalle questioni poste dall'arte contemporanea. Testo per insegnanti curiosi.

- T. Andina, *Filosofie dell'arte. Da Hegel a Danto*⁵⁴: per un approccio ragionato alle questioni che pone l'arte contemporanea nella sua definizione e individuazione. Per gli insegnanti interessati agli scenari dell'attualità.
- *Lineamenti di storia dell'estetica. La filosofia dell'arte da Kant al XXI secolo*, a cura di F. Vercellone, A. Bertinetto, G. Garelli, il Mulino, Bologna, 2008, con costante confronto tra l'estetica e le altre scienze (umane e naturali): maggiormente utile per i docenti.
- Per ulteriori ricerche bibliografiche:
 - Bibliografia internazionale di Estetica. Rassegna Annuale della Società Italiana d'Estetica, organizzata per anni, consente una ricerca sia per tema che per autore (<http://www.siestetica.it/biblio.php>)
 - Rassegna trimestrale delle riviste di Estetica (italiane e non): (<http://www.siestetica.it/newsletter.htm>), con l'abstract degli articoli segnalati.

2.2.3 *Pratiche ed esercizi affidati agli studenti (a partire dagli approcci indicati nel precedente § 2.1)*

Singolarmente, o per gruppo, possono essere affidate agli studenti delle esercitazioni che seguono uno dei modelli indicati nel paragrafo precedente 2.1.

1) Utilizzo strumentale/eseplificativo.

- Raccolta di materiali relativi alle immagini presenti nel Manuale (commento, didascalia, approfondimento).
- Ricerca di immagini e opere d'arte citate dai filosofi all'interno di un testo dato.
- Scegliere delle immagini a commento di un testo filosofico (creando un video o un ppt; in questo caso colleghiamo l'esercizio anche allo sviluppo delle competenze digitali).

⁵⁴ Carocci Editore, Roma, 2012.

2a) Lavoro di confronto a livello storico.

A partire dal materiale del Manuale, ma anche affidando una ricerca agli studenti (personale o di gruppo), confrontare un filosofo (o una parte del suo testo o del suo pensiero) con uno (o più) artisti dello stesso periodo. Alcuni temi si prestano più facilmente al parallelismo. Per esempio:

- Il concetto di bellezza del filosofo x e nell'artista y
- L'immagine dell'uomo nel filosofo x e nell'artista y
- L'idea di cosmo
- La rappresentazione dell'asceti o dell'Al di là
- Il rapporto uomo-Dio
- La dissoluzione del soggetto
- Ecc.

2b) Lavoro di confronto a livello tematico.

In questo caso, dopo l'individuazione del tema, si potrà spaziare anche in maniera diacronica, tra autori e/o artisti di periodi diversi. L'esercitazione, però, è più complessa e conviene riserVARLA all'ultimo anno. Oppure lavorare in maniera multidisciplinare con l'insegnante di storia dell'arte.

3) Filosofia di.

In questo caso si tratterà di affidare agli studenti degli esercizi sul testo o con il testo⁵⁵, relativi a filosofi che si sono occupati della questione dell'arte. Questo è fattibile sia a livello di fonti primarie (già con passi di Platone sull'arte, di Aristotele, ecc.), sia utilizzando testi di letteratura secondaria, o di Filosofia estetica contemporanea. Innanzitutto potranno essere affidati ai ragazzi degli esercizi di comprensione testuale, che poi, eventualmente, potranno essere completati con esercizi di commento con immagini.

4) Contaminazioni, transazioni, diventare-altro.

Qui possiamo

- recuperare alcune esercitazioni già presentate nelle sezioni precedenti:
 - Calligrammi
 - Cavierdage
 - Filosofia in immagine
 - Creazione di fumetti
 - Ecc. (rimandiamo al capitolo V, paragrafo 6.5: Lavorare sulla concretizzazione dei concetti).

⁵⁵ Per i quali rimandiamo alla nostra sezione V, capitolo 4.

- Oppure chiedere ai ragazzi (singolarmente o per gruppi) di lavorare su alcune opere d'arte che rappresentano 'la filosofia', e far loro spiegare che idea presentano:

- *Tre filosofi* di Giorgione
- *Aristotele tocca il busto di Omero*, di Rembrandt
- *Filosofia* di Klimt
- *Il pensatore* di Rodin
- Ecc.

5) Arco ermeneutico (spiegazione, comprensione, interpretazione).

In questo caso si tratterà di fare un lavoro preciso, come già detto, innanzitutto sulla spiegazione delle opere che vogliamo accostare alla filosofia. Quindi, in questo caso, converrà che sia il docente a scegliere il testo filosofico e l'opera d'arte da accostare tra loro.

Immaginiamo che il pensiero dell'autore (o il testo filosofico) sia già conosciuto dagli studenti (altrimenti si dovrà aggiungere un'ulteriore fase di spiegazione/comprendimento/interpretazione del testo), e ci concentriamo sull'opera d'arte.

- In un prima fase agli studenti andrà dato innanzitutto un compito/consegna di ricerca rispetto al genere, contesto, significato, ecc. dell'opera d'arte.
- Quindi verrà dato, in una seconda fase, un secondo compito relativo alla comprensione/interpretazione dell'opera stessa.
- E infine la stesura (per iscritto o oralmente) del confronto tra l'opera e il testo filosofico (o il pensiero del filosofo scelto).

6) Compiti di realtà

- Immaginare di dover tenere una lezione o un seminario, e spiegare a dei coetanei
 - Un particolare filosofo a partire da un'opera d'arte (o viceversa)
 - Il rapporto tra arte e filosofia (con un ppt in cui vengono presentati testi e immagini)
- Scegliere un museo (o Galleria, o Mostra, estemporanea, ecc., oppure un monumento significativo della propria città) e immaginare di dover tenere una lezione di filosofia e arte, a partire da quanto è visibile in loco (si può affidare ad ogni gruppo un quadro o un monumento diverso)
- Variazione sull'esperienza precedente: immaginare di essere delle 'guide' filosofiche e dover condurre un gruppo nei luoghi prima individuati
- Alcune proposte precedenti, possono essere trasformate in compiti di

realtà, meta-filosofici. Per esempio: Create un'opera (dipinto, calligrafia, caviardage, ecc.; oppure un ppt, video o fumetto), immaginando che sarà esposta in una Mostra estemporanea: l'opera dovrà spiegare tramite immagini il rapporto tra arte e filosofia.

2.3 Filosofia e cinema⁵⁶

Una premessa necessaria. Così come per il rapporto filosofia/arte, anche nel rapporto filosofia/cinema gli approcci teorici sono stati e sono diversi. L'espressione 'Filosofia del cinema' ha assunto ormai significati variegati. Proveremo a distinguere alcuni di questi approcci, che, nella loro diversità, ovviamente possono avere ricadute molto diverse sulla didattica. In ogni caso, si tratterà di approcci che il docente dovrà illustrare alla classe, prima di utilizzare un film, per evitare che l'esperienza venga colta solamente come una pausa ludica nel lavoro ordinario. Chiaramente la metodologia didattica potrà variare: dalla discussione guidata, dopo la visione del film; alla lettura di testi prima della visione (testi di carattere filosofico, sul cinema, o di registi). Ci sono docenti che preferiscono fornire agli studenti delle schede prima della visione del film, per guidarli nella 'lettura' filmica (il che ha il vantaggio di aiutare chi rischia di dis/perdersi, ma anche di far perdere l'immersione nella visione). Si discute infine se vedere i film in classe (o comunque a scuola), o se spostare gli studenti al cinema. Evidentemente tutte gli approcci sono possibili; andranno scelti in maniera avveduta dall'insegnante.

Anche in questo caso presentiamo una sintetica bibliografia ragionata.

2.3.1 Testi utilizzabili per approfondimenti e/o per inventare nuovi percorsi (bibliografia ragionata)

2.3.1.a Lettura filosofica di film, utilizzati per illustrare una questione/concetto

Questa è l'impostazione più diffusa e facile nelle sue ricadute didattiche. Ormai quasi tutti i Manuali presentano proposte di lavoro con schede

⁵⁶ Ringraziamo la dottoressa Gemma Bianca Adesso per le preziose indicazioni bibliografiche forniteci, relative al rapporto cinema/filosofia.

'tra' filosofia e cinema, che vanno in questa direzione. Il limite dell'approccio può essere trovato nel rischio di schiacciare il cinema sul suo 'contenuto' (ritenuto appunto filosofico) e non valorizzare sempre i film nel loro specifico linguaggio.

Ci limitiamo a segnalare uno strumento didattico pensato dalla Loescher come supporto ai Manuali, per il rapporto filosofia/cinema, di Andrea Sani, *Il Cinema pensa. Cinema, filosofia e storia. Percorsi e strumenti per l'orientamento*, Torino, 2008. Presenta un primo percorso (Il cinema come gioco linguistico), che descrive brevemente il linguaggio cinematografico dal punto di vista storico e strutturale (inquadrature, angolazioni, piani, campi, scene, sequenze, ecc), poi alcuni itinerari filosofici attraverso i film: il libero arbitrio e *Minority Report* di Steven Spielberg; la scelta morale con due film di Fred Zinnemann; apparenza e realtà con *The Truman Show* di Peter Weir; cinema e psicanalisi con Hitchcock e la questione dell'intelligenza artificiale di nuovo con Spielberg. Alla fine sono indicati 100 film con interesse filosofico, che possono essere utilizzati in classe⁵⁷.

Altri testi da cui trarre spunti e idee:

- S. Cavell, *Alla ricerca della felicità. La commedia hollywoodiana del rimatrimonio* (1981), tr. it Einaudi, Torino, 1999. Pensatore analitico americano, probabilmente il primo ad aver lavorato in questa direzione. Il testo rilegge filosoficamente sette commedie hollywoodiane, alla ricerca di una 'nuova tipologia' di essere umano.
- U. Curi, *Lo schermo del pensiero. Cinema e Filosofia*, Cortina, Milano 2000. Imposta la questione teorica, presentando il cinema come nuova forma di *mythos*, capace, come spiega Aristotele, di costruire intrighi, incantare e far pensare. Da qui l'idea che il cinema sia in sé filosofia, perché attraverso la mimesis ridesta lo stupore, e permette di *manthanein* e *syloghizestai*, ovvero di imparare e di ragionare. Segue l'interpretazione di alcuni film (di Truffaut, von Trotta, Wim Wenders, Spielberg, Benigni, Peter Weir, Peter Howitt, ecc.)
- Id., *Ombre delle idee. Filosofia del cinema da American Beauty a Parla con lei*, Pendragon, Bologna, 2002: lavora intorno a otto nodi (la

⁵⁷ Sempre di A. Sani: *Il cinema: tra storia e filosofia*, Le Lettere, Firenze, 2002. Intendendo le immagini filmiche come 'concettualizzazioni immaginative' e icone delle idee filosofiche, crea parallelismi, accostamenti. Per esempio Kubrick per rileggere Nietzsche e Jung; Hitchcock con la *Poetica* di Aristotele, Stanley Kubrick con Arthur Schopenhauer, ecc.; Id., *Ciak si pensa! Come scoprire la filosofia al cinema*, Carocci, Roma, 2016. I capitoli rimandano alle branche filosofiche (metafisica, l'etica, l'estetica, la gnoseologia, la filosofia della mente e la filosofia della scienza), che vengono illustrate nei loro contenuti e problemi a partire da film classici e recenti.

bellezza, la speranza, la morte, il nichilismo, la guerra, l'arte, il vedere, l'amore) e li mette in rapporto con molti film più o meno famosi anche per il grande pubblico.

- Id., *Un filosofo al cinema*, Bompiani, Milano, 2006. Diviso in sei parti, dedicate a grandi questioni della filosofia (lo straniero, il rapporto tra vita e morte, il doppio, la fragilità dell'esistenza umana, la violenza, il tempo) in cui il tema è analizzato prima con riferimenti alla storia della filosofia e poi in relazione alle risposte/soluzioni date da film classici e noti.
- J. Cabrera, *Da Aristotele a Spielberg. Capire la filosofia attraverso i film*, Mondadori, Milano, 2007. I film diventano luogo di 'esempi' che concretizzano le teorie, 'concettimmagine' (della 'ragione logopatica') che ampliano i 'concettidea' del testo scritto. Per esempio: Platone e i film sulla guerra; Aristotele e il neorealismo di *Ladri di biciclette*; San Tommaso e *Rosemary's Baby* di Polanski; Bacone e la natura in Spielberg; Cartesio e *La finestra sul cortile* di Hitchcock, *Blow-up* di Antonioni, Hegel e *Paris, Texas* di Wim Wenders; *Pulp fiction*, con Locke e Hume; Marx con Costa-Gavras e Oliver Stone; Nietzsche con Clint Eastwood; Heidegger con Antonioni e Anderson; ecc.⁵⁸

2.3.1.b Interrogazione filosofica (ontologia o analitica o estetica)
sul modo d'essere del cinema

Rientra nella logica della 'filosofia di', ma anche nell'auto-riflessione cinematografica. È interessante perché costringe ad interrogarsi sul 'proprio' del linguaggio cinematografico e sulla sua differenza rispetto ad altri linguaggi e forme d'arte. Evidentemente l'utilizzo didattico è più complesso e potrà essere limitato a qualche modulo. Indichiamo alcuni classici e alcuni testi più ricostruttivi.

- A. Bazin, *Che cosa è il cinema? Il film come opera d'arte e come mito nella riflessione di un maestro della critica*, tr. it. Garzanti, Milano, 1999: raccoglie molti saggi dedicati dal fondatore e storico direttore dei *Cahiers du Cinéma*, alla settima arte, con approccio per certi versi

⁵⁸ Un altro autore su questa scia: J.A. Rivera, *Tutto quello che Socrate direbbe a Woody Allen*, Frassinelli, Torino, 2005. Partendo da classici del cinema e della filosofia, ma con la lente d'ingrandimento dell'etica contemporanea, illustra dilemmi morali.

'ontologico'. La prima parte del volume è dedicata al problema della rappresentazione e del 'senso di realtà' del cinema. Altri articoli approfondiscono il rapporto tra il linguaggio filmico e altri linguaggi, e presentano altri temi e questioni fondamentali della teoria del cinema.

- S.M. Ejzenstejn, *La natura non indifferente*, tr. it. Marsilio, Padova, 2003, sintesi della ormai classica riflessione estetica del regista e teorico del cinema Ejzenstejn.
- N. Carroll, *La filosofia del cinema. Dalle teorie del cinema del primo Novecento all'estetica del cinema dei nostri giorni*, tr. it. Dino Audino editore, Roma, 2011. Tra i più noti esponenti americani della filosofia del cinema (o, come dice qualcuno, ontologia del cinema), Carroll ricostruisce la nascita di questo ambito di studi (nel suo intreccio e distinzione dalla teoria cinematografica) e sintetizza le questioni teoriche in gioco: se e perché il cinema debba essere considerato un'opera d'arte, quale sia il suo medium specifico e persino cosa sia il cinema stesso, richiamando il titolo della raccolta di André Bazin. Vengono analizzati gli elementi costitutivi (l'inquadratura, la sequenza, il montaggio, il rapporto con le emozioni) e la questione della valutazione di un film.
- T.E. Wartenberg, *Pensare sullo schermo. Cinema come filosofia*, tr. it. Mimesis, Milano, 2011. L'autore mostra, attraverso l'analisi di alcuni film (*Tempi Moderni*, *The Matrix*, *Se mi lasci ti cancello*, *Il terzo uomo*, *Empire* e *The Flicker*) come il cinema possa fare filosofia, mettendo in campo argomentazioni, esperimenti mentali e questioni (a partire dalle immagini e dai dialoghi), e quindi insegnando attraverso l'esperienza.
- D. Angelucci, *Filosofia del cinema*, Roma, Carocci, 2013: per una ricostruzione insieme cronologica e tematica delle grandi 'questioni' relative alla riflessione filosofica sul cinema. Primo capitolo: Pensiero; II: Immaginario; III: Reale; IV: Visione e racconto
- M. Donà, *Abitare la soglia. Cinema e filosofia*, Mimesis, Milano, 2010: partendo dalla constatazione che il cinema, offrendoci con intensità emozioni e situazioni 'altre' rispetto alle nostre quotidiane, ci fa vivere esperienze di verità, di moltiplicazione di 'possibili', di trasfigurazione esistenziale.
- M. Carbone, *Filosofia-schermi. Dal cinema alla rivoluzione digitale*, Cortina, Milano, 2016. Un testo per riflettere sul passaggio dal cinema classico (analizzato nella prima parte del libro), alla nostra contem-

poraneità, in cui il rapporto con lo schermo, moltiplicato, immersivo, digitale, interattivo, ha ridefinito le nostre relazioni⁵⁹.

- A. Costa, *Saper vedere il cinema*, Bompiani, Milano, 1991. Non è focalizzato sull'approccio filosofico, ma si presenta programmaticamente anche come ausilio per gli insegnanti e gli studenti di scuola superiore che vogliono introdursi alla questione cinematografica. La prima parte (Che cos'è il cinema?) presenta le diverse forme di approccio alla questione e fornisce una prima 'didattica dell'immagine'. La seconda parte è una sorta di storia delle diverse età del cinema, la terza parte presenta le tecniche e il linguaggio cinematografico
- S. Arcagni, M. Ceconello, G. Michelone, *Lettere dei film. Metodi e analisi nel cinema contemporaneo*, GS Editrice, 1997. Il testo presenta chiavi di lettura, eterogenee tra loro, che riguardano i diversi modi di leggere e interpretare il cinema. Dichiaratamente il testo si pone come strumento sia didattico che dimostrativo e accosta, come mostrano i capitoli, un film e una modalità di lettura: La finestra sul cortile (lettura pragmatica); Un volto nella folla (lettura sociologica); Il vangelo secondo Matteo (lettura religiosa); La presa del potere da parte di Luigi XIV (lettura storica); Mary Poppins (semiotico-didattica); Il tamburo di latta (letteraria); La signora della porta accanto (simbolica); Stalker (cronotopica); L'attimo fuggente (psicanalitica); Dead Man (estetica).

2.3.1.c Il cinema come produzione originale di pensiero

Anche in questo caso l'utilizzo didattico è più complesso. Il cinema qui non viene a 'semplificare'/esemplificare le questioni, ma a raddoppiare le domande, a partire dalla propria postura interrogativo/creativa. Ma forse proprio per questo è un approccio che merita di essere sperimentato, anche didatticamente. Ovviamente il 'padre' di questo tipo di impostazione è Deleuze.

- G. Deleuze, *Cinema. Vol. 1: L'immagine-movimento* (1983), tr. it. Ubulibri, Milano, 1993; *Vol. 2 L'immagine-tempo* (1985), tr. it. Ubulibri, Milano, 1997; Id. *Pour parler 1972-1990*, Quodlibet, Macerata, 2000. Partendo dall'analogia tra la pratica cinematografica (creazione di

⁵⁹ Cfr. anche Id., *Sullo schermo dell'estetica. La pittura, il cinema e la filosofia da fare*, Mimesis, Milano, 2008, nell'idea che appunto oggi siamo chiamati non ad una filosofia del concetto, ma del fare, intimamente legata al colore, al vissuto, all'immagine, al movimento, e perciò a pittura e cinema.

immagini) e la pratica filosofica (creazione di concetti), Deleuze mostra la loro diversa, duplice capacità di creare pensiero. Importante inoltre la riflessione sul tempo, sia in relazione alla creazione filmica, sia in relazione alla storia del cinema (da quello classico, che mostra lo scorrere del tempo attraverso il movimento), a quello successivo (che mostra il tempo come divenire)⁶⁰. Intuiamo che quindi per Deleuze non tutti i film 'pensano'. Sarà necessario, allora, forse, anche dal punto di vista didattico-filosofico, partendo da questa impostazione, lavorare su film 'pensanti', che creano pensiero, e non con qualsivoglia film.

- "Aut-Aut", 2002 (309), *Pensare al cinema*. Numero monografico, che raccoglie testi di Autori decisivi sul tema, accanto a interpretazioni più contemporanee. Può essere utilizzato come mini-antologia, presentando, tra l'altro, pagine di G. Deleuze (*Che cos'è l'atto di creazione?*), H. Bergson (*È vero che un'immagine può essere senza essere percepita?*), J. Derrida (*Il cinema e i suoi fantasmi*), A. Kiarostami, J.-L. Nancy (*Per un cinema in-finito*).
- P. Bertetto, *Microfilosofia del cinema*, Marsilio, Padova, 2014. Nella convinzione deleuziana (e non solo) che il cinema produca pensiero, viene presentata una sorta di cinefilosofia, che lavora più per contaminazioni che per parallelismi. Buñuel, Dalí e Lacan; Fellini e Debord; Godard e Derrida; Wenders e Deleuze-Guattari. Ma anche al contrario quanto il cinema debba a Nietzsche, Benjamin, Marx e ancora Deleuze. L'ultimo capitolo è dedicato a *Personaggi concettuali*, sintesi tra immaginazione e intelletto, sensazione e logica, narrazione e concetto, e analizza alcune figure protagoniste di noti film.
- P. Montani, *L'immaginazione narrativa. Il racconto del cinema oltre i confini dello spazio narrativo*, Guerini, Milano, 1999. Partendo dalla constatazione che il cinema è spazio oltre-narrativo, intermediazione tra il dato e il senso, ripensa il linguaggio filmico non come oggetto della speculazione filosofica, ma come suo correlato, in quanto immaginazione al lavoro.
- La rivista "Logoi" ha in ogni numero (monografico per autori o temi) una sezione dedicata a Filosofia e cinema⁶¹.

⁶⁰ Un altro filosofo che possiamo porre in questo contesto è A. Badiou, *Del capello e del fango. Riflessioni sul cinema*, a cura di D. Dottorini, Pellegrini, Cosenza, 2009.

⁶¹ Richiamiamo in particolare i saggi di M. Sardone, *Ruiz ludens. La vertigine nel gioco e nel cinema* (n. I, 3, 2015); *'Selfilm': cinema del sé e cinema fatto da sé a confronto* (n. III, 8, 2016). E il nostro *'Song to Song' di Malick e un (im)possibile scenario esistenziale. A partire da 'Essere e tempo'* (n. III, 9, 2017). Inoltre, all'interno del nostro già citato *Radici dell'umano. Per*

2.3.1.d I filosofi nel cinema

Didatticamente può sembrare l'esercizio più facile: far vedere un film che tratta del filosofo che si sta studiando. In realtà non è così semplice, perché in questo caso non si tratta né di un mero esercizio di esemplificazione (che in qualche maniera rende con immagini ed emozioni una 'teoria' o un 'concetto' filosofico), né necessariamente di un film 'pensato'/pensante. Quindi il film va scelto con cura, presentato con attenzione, nella logica di un dialogo-incontro di linguaggi e non solo come un passatempo per vedere la vita del filosofo studiato.

I film che si potrebbero indicare sarebbero molti. Ci limitiamo ad indicare supporti didattici o testuali.

- A. Stile, *Tra cinema e filosofia. Esperienze didattiche in un istituto di ricerca del Cnr*, "Laboratorio dell'ISPF", XIII, 2016 (anche online). L'autore racconta gli incontri da lui tenuti per diversi anni, per l'ISPF (Istituto per la storia del pensiero filosofico e scientifico moderno) e per lo più per studenti universitari sul rapporto cinema/filosofia, partendo in particolare da film dedicati a filosofi. 1. *Tre risposte all'intolleranza: Socrate, Agostino, Bruno* (con i film a loro dedicati da Roberto Rossellini). 2. *La libertà di pensare: Averroè, Cartesio, Pascal*, con i film *Il destino*, del regista egiziano Jusseph Chahine, e gli altri due nuovamente di Rossellini. 3. *La scienza e i suoi nemici*: con il film su Galileo della Cavani, ma anche il film che Joseph Losey gira nel 1975, riprendendo la regia teatrale della *Vita di Galileo* di Bertolt Brecht. 4. *Il denaro, il potere, l'utopia: Cosimo de' Medici, Tommaso Moro, Tommaso Campanella*, con i film *L'età di Cosimo dei Medici* (1972) di Roberto Rossellini, *Un uomo per tutte le stagioni*, di Fred Zinnemann (1966), e *La città del Sole* (1973) di Gianni Amelio.
- L. Romano, *Visioni inattuali*, in "UZAK" 28/29 | 2017/2018: <http://www.uzak.it/rivista/10-2013/lo-stato-delle-cose/355-visioni-inattuali.html>. Racconta l'esperienza fatta dal gruppo *Considerazioni inattuali* (Uniba): seminari su cinema e filosofia a partire da Nietzsche. Film selezionati e commentati da G. B. Adesso e M. Sardone: I giorni di Nietzsche a Torino (Bressane, 2001); Faust (Sokurov, 2011); The Turin Horse (Bela Tarr, 2011).

un'antropologia ermeneutica del mondo antico, Ed. CVS, Roma, 2015, ci sono due paragrafi dedicati rispettivamente a *Nostalghia* di Tarkovsky (in relazione alla questione del rapporto anima/corpo e unità/dualismo) e a *To the Wonder* di Malick (in relazione all'orfismo e all'eros platonico).

2.3.1.e Resoconti didattici

In un campo ancora molto vasto di sperimentazione didattica, può essere utile conoscere le esperienze di chi ha lavorato già in classe tra cinema e filosofia:

- R. Battaglin, M. Ghilardi, C. Poncina, N. Rossi, D. Sartori, C. Simionato, P. Vidali, *Esercizi di filosofia del cinema, Pensa Multimedia*, Lecce, 2006, a cura di un gruppo di docenti di filosofia che hanno costruito percorsi filosofici con e attraverso il cinema.
- "8 1/2. Numeri, visioni e prospettive del cinema italiano", n. 32, maggio 2007 (anche on line), *I film entrano a scuola. Come insegnare cinema oggi?*. Una serie di contributi teorici, pratici ed esperienziali (anche se non legati alla filosofia), che partendo dalla legge 14 novembre 2016, n° 220 (Disciplina del cinema e dell'audiovisivo), indicano alcune prospettive per l'insegnamento del cinema nelle scuole.
- C. Borracchi, *La filosofia incontra il cinema: per la formulazione di un curriculum integrato*, in "Comunicazione Filosofica" n. 10 - maggio 2002 <https://www.sfi.it/archivosfi/cf/cf10/articoli/boracchi.htm>). L'autrice, docente di filosofia, da sempre è impegnata in sperimentazioni di questo tipo, quindi sia in questo che in altri saggi offre i resoconti delle sue sperimentazioni, e le preziose schede didattiche. In questo articolo presenta un 'curriculum integrato', mettendo tutta la storia della filosofia del primo anno (Antica e Medievale) in parallelo con l'utilizzo didattico di film⁶².
- C. Bargellini, A. Barzaghi, M. Clementi, G. Lessana e M. Pursumal, *Cinema e didattica. Sguardi interculturali*, Graphidea srl, Milano, 2012 (anche on line). Non è strettamente legato alla didattica della filosofia, ma presenta un progetto in cui tramite il cinema si sono svolti percorsi di educazione all'interculturalità.
- G. Piazza, *Filmsofia: i grandi interrogativi della filosofia in 8 film hollywoodiani*, Perdisa Pop, 2009 (tra cui *Blade Runner*, *V per Vendetta*, *The Truman Show*, *Matrix*)
- L. Attollino, *Introdurre alla filosofia con il cinema* in "Logoi.ph", 2015, I, 1, pp. 200-203. Laboratorio di avviamento allo studio della filosofia in una terza classe attraverso una 'introduzione immaginante' che mette insieme sequenze filmiche e testi filosofici

⁶² Altri saggi della Stessa sono indicati nella bibliografia finale.

2.3.2 Pratiche ed esercizi affidati agli studenti (a partire dagli approcci indicati nel precedente § 2.1)

Singolarmente, o per gruppo, possono essere affidate agli studenti delle esercitazioni che seguono uno dei modelli indicati nel paragrafo 2.1.

1) Utilizzo strumentale/eseplificativo.

- Ricerca di film (o sequenze o immagini tratte da film) a commento di parti di testi filosofici, o aspetti del pensiero di un autore. Ovviamente questo presuppone che da parte del docente si sia già fatto un percorso simile, in cui il docente ha commentato testi o autori con film.
- Scegliere delle immagini tratte da film (o sequenze) a commento di un testo filosofico (creando un video o un ppt)

2) Lavoro di confronto

Presentare un confronto (per iscritto, od oralmente) tra un filosofo (o una parte del suo testo o del suo pensiero) con uno (o più) film che trattano lo stesso tema. Si può fare in diversi modi:

- Riprendendo il parallelismo da uno dei testi che abbiamo citato sopra (in questo caso il docente fornirà le parti del testo in questione agli studenti)
- Oppure chiedendo agli studenti di inventare il confronto.
- Con film classici o con film attualmente nelle sale

Al contrario (questo però all'ultimo anno, e se si è abituati a lavorare con i film) si può chiedere agli studenti di commentare un film (o alcune sue parti) a partire da testi filosofici (o con riferimenti precisi al pensiero di alcuni autori)

3) Filosofia di.

- Esercizi sul testo o con il testo, relativi a filosofi che si sono occupati del cinema.
- Più difficile: cercare e vedere i film citati da alcuni Autori (si può fare riferimento ai libri che abbiamo indicato prima, dai classici di Deleuze a quelli più divulgativi) e creare un breve testo (o presentazione orale) che spieghi il senso della relazione testo/film a partire da questi esempi.

4) Contaminazioni, transazioni, diventare-altro.

- Dopo opportuna spiegazione da parte del docente e ricerca da parte

degli studenti, invitare i ragazzi a scegliere la prospettiva di uno dei testi citati e con quella prospettiva rileggere/interpretare un film e/o un testo filosofico (film e testo possono essere indicati dal docente o scelti dai ragazzi).

Si tratta concretamente, per esempio, di invitare gli studenti a fare uno di questi esercizi:

- una lettura filosofica di un film, utilizzandolo per illustrare una questione/concetto;
- oppure: scegliere (e commentare la scelta, giustificandola) alcuni film che possano aiutare a rispondere a domande filosofiche interne alla questione del cinema. Tra cui, per esempio:
 - Che cosa è il cinema?
 - È un'opera d'arte?
 - Che differenza c'è tra il suo linguaggio e quelli di altre arti?
 - Rappresenta o no la realtà?
 - Che rapporto c'è tra cinema e filosofia?
 - Il cinema pensa? Come?
 - Ecc.
- Oppure, a partire dal su citato testo di S. Arcagni, M. Cecconello, G. Michelone, *Letture dei film. Metodi e analisi nel cinema contemporaneo*, cit., chiedere ai ragazzi, divisi in gruppi, di interpretare lo stesso film a partire da chiavi di lettura diverse (pragmatica, sociologica, religiosa, storica, semiotica, letteraria, simbolica, cronotopica, psicanalitica, estetica. E, potremmo aggiungere, analitica).

5) Arco ermeneutico (spiegazione, comprensione, interpretazione).

- Prima fase: gli studenti svolgono una ricerca rispetto ad un film scelto e individuato dall'insegnante, in relazione ad un tema (o autore) che si sta studiando.
- Seconda fase: discussione guidata in classe sulla comprensione/interpretazione del film.
- Terza fase: stesura (per iscritto o oralmente) del confronto tra l'opera e il testo filosofico (o il pensiero del filosofo scelto).

6) Compiti di realtà:

- Immaginate di dover tenere un cineforum a studenti della vostra età, relativo al rapporto filosofia/cinema. Oppure: Immaginate di dover fare una lezione su filosofia e cinema.

- Terza fase. tesura (per iscritto o oralmente) del confronto tra la musica e il testo filosofico (o il pensiero del filosofo scelto).

6) *Compiti di realtà:*

- Immaginare di dover tenere a coetanei un seminario sul rapporto tra musica e filosofia
- Creare un piccolo video con musica e testi filosofici. L'insegnante sceglierà se il corto dovrà rappresentare
 - Un tema filosofico
 - Il pensiero di un autore
 - Il rapporto tra filosofia e musica

2.6 *La questione del rapporto filosofia/scienze, filosofia/storia, filosofia/discussione pubblica*

Il DM 616, 10/08/17, da cui abbiamo preso la scansione del nostro Manuale, in relazione a ciò che stiamo trattando in questa Terza parte utilizza queste espressioni: "Metodologia della didattica interdisciplinare: rapporti tra filosofia e altre forme del sapere; filosofia e scienze, filosofia e arte, filosofia e storia, filosofia e discussione pubblica". Nel titolo della nostra Terza parte abbiamo volutamente tagliato il testo dopo 'rapporti tra filosofia e altre forme del sapere'. E, come è evidente, ci siamo soffermati in particolare sulle forme di sapere visivo/letterario, su filosofia e arte. Le ragioni potrebbero essere molteplici. Non nascondiamo né una nostra maggiore attenzione e preparazione su questo versante, né la consapevolezza che i docenti di filosofia nelle scuole superiori (e anche i Manuali) lavorano molto con il linguaggio dell'arte e del cinema (e quindi più sperimentazioni sono già state svolte su questo versante), meno sugli altri versanti di interdisciplinarietà. Ma, posto questo, crediamo che questo dato debba essere interrogato. In realtà per certi versi la formulazione del DM 616 è ambigua, a nostro avviso. Non è chiaro il senso del termine 'interdisciplinare' (come abbiamo detto nel nostro paragrafo 2.1): se è un invito a lavorare con altre 'discipline' scolastiche, con altri insegnanti in maniera multi o transdisciplinare, allora perché mettere solo 'scienze', arte e storia, e poi discussione pubblica, che non è una disciplina? Allora, forse, non si tratta di un invito a mettere in relazione le discipline tra loro, ma appunto a mettere in rapporto la filosofia con altri 'saperi': anche in questo caso, però potremmo chiederci

che cosa c'entri la discussione pubblica. E appunto perché siano assenti letteratura, musica, cinema. Abbiamo fatto dunque la scelta, nei paragrafi precedenti, di mettere in relazione la filosofia con altri 'linguaggi' (appunto arte, cinema, musica, letteratura). Sono rimaste fuori: filosofia e scienze, filosofia e storia, filosofia e discussione pubblica.

Su queste tre vorremmo dire quindi brevemente qualcosa.

2.6.1 *Dalla presenza della (storia della) scienza 'dentro' la (storia della) filosofia ai progetti 'lombardi' di didattica integrata*

Se torniamo alle Indicazioni nazionali del 2010, ricordiamo che la questione del rapporto tra filosofia e scienza non è considerata come una questione interdisciplinare, ma disciplinare. La scienza non è solo un sapere esterno alla filosofia, ma è un ambito di indagine su cui da sempre la filosofia si è soffermata. Per cui, un lavoro su temi che riguardano la scienza (e la sua storia), non è mai stato seriamente considerato un lavoro interdisciplinare da un docente di filosofia delle scuole secondarie: piuttosto un lavoro intradisciplinare. Basterebbe pensare che "la rivoluzione scientifica di Galilei; il problema del metodo e della conoscenza" sono temi "imprescindibili", come abbiamo visto, nel secondo biennio. E viene ritenuto "opportuno" allargare la riflessione filosofica "ad altre tematiche: (ad esempio gli sviluppi della logica e della riflessione scientifica, i nuovi statuti filosofici della psicologia, della biologia, della fisica...)". E, ancora, al quinto anno, "il quadro culturale dell'epoca dovrà essere completato con l'esame del Positivismo e delle varie reazioni e discussioni che esso suscita, nonché dei più significativi sviluppi delle scienze e delle teorie della conoscenza". E, tra i percorsi della filosofia del Novecento, troviamo di nuovo "gli sviluppi della riflessione epistemologica". È evidente che tutto questo è ben presente nei Manuali di Scuola secondaria, accanto agli autori, temi, problemi. Per cui, così come, in questo nostro testo, non dedichiamo uno spazio specifico alla didattica dell'ontologia, o dell'etica, o della filosofia della conoscenza, o alla didattica della religione o della politica o della storia – perché per ognuno di questi ambiti di interrogazione filosofica valgono 'tutte' le questioni di didattica che stiamo vedendo appunto nel Manuale – alla stessa maniera non dovremmo interessarci della didattica della filosofia della scienza, o della didattica della (filosofia della) storia della scienza.

E non lo facciamo. Limitandoci a ricordare che sono state fatte numerose esperienze in questa direzione, e sono state documentate in testi e percorsi.

La questione interessante, invece, sottotraccia nelle Indicazioni del 2010, poi più esplicita del DM 616 e quindi ancora più esplicita negli Orientamenti del 2017, non riguarda la scienza come tema interno allo studio della filosofia, ma appunto la didattica integrata. Come abbiamo detto nel precedente §2.1, infatti, gli Orientamenti consigliano di promuovere quanto da tempo si fa nella Regione Lombardia, facendo convergere in reti di scopo e progetti specifici i docenti di area umanistica e quelli di area scientifica (insieme ad esperti esterni), in vista dell'acquisizione di competenze trasversali di cittadinanza⁷⁰: e questo spiegherebbe perché nel DM 616 vengono messe qui (nello stesso gruppo della scienza e dell'arte) anche la storia e la discussione pubblica. Si tratta di tematiche, come per esempio l'educazione alla legalità, alla salute, alle differenze, al patrimonio, all'ambiente..., che necessitano di una formazione interdisciplinare, e che aprono per certi versi già ad dopo-scuola e al mondo del lavoro.

Citavamo già nel §2.1 la *Guida ai progetti di didattica integrata*, a cura di Simona Chinelli, connessa al Manuale di filosofia *La realtà e il pensiero*, di L. Geymonat, S. Tagliagambe, E. Boncinelli, F. Cattaneo, P. Cresto-Dina, M. Guffanti, D. Zucchello (Garzanti scuola)⁷¹. L'obiettivo di questi progetti è aiutare i ragazzi a conoscere meglio gli aspetti (a) scientifici, (b) filosofico-morali, (c) filosofico-argomentativi presenti nei diversi dibattiti di attualità (scientifica e non solo).

L'insegnante che volesse lavorare in 'questa' maniera 'integrata' tra filosofia e scienza potrà prendere spunto dalle pagine (più di 100) di questo testo, in cui viene presentato un lavoro di didattica integrata relativo a 'Il protocollo del laboratorio della comunicazione scientifica e bioetica', con la presentazione/proposta delle diverse attività curricolari ed extracurricolari (gli schemi di valutazione di competenze, abilità e conoscenze, materiali per i docenti e gli studenti, lavori per i Licei e per gli ITS, ecc.), e diversi progetti di didattica integrata (Energeticamente consapevoli, Una comunicazione sostenibile per le aziende, Dalla biologia alla bioetica: test genetici, La ricerca sulle cellule staminali, Laboratori sugli Ogm, Dalle energie rinnovabili all'etica ambientale: il caso delle biomasse, Dalle neuroscienze alla neuroetica): il tutto ovviamente sbilancia la filosofia sulla bioetica.

⁷⁰ Cfr. il già citato sito <http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/aree-tematiche/innovazione-tecnologica/didattica-integrata/>.

⁷¹ http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2016/10/realta_guida_didattica-1.pdf

Altri progetti possono essere trovati nel sito dell'USR, Regione Lombardia, sezione relativa alla didattica integrata⁷², dove convergono i progetti sperimentali delle diverse scuole, svolti secondo questo tipo di metodologia. Si potranno trovare percorsi di introduzione alla logica, di problem solving aziendale, di lavoro con esperti esterni, e ancora di bioetica, ecc.

In questa direzione ci piace ricordare anche: Mercante A. (2015), *Il museo attivo del pensiero. Laboratorio ludico-didattico*, in "Logoi", 1, 1, 2015.

2.6.2 L'interdisciplinarietà filosofia/storia e la questione della 'discussione pubblica'

Sebbene dall'esterno quella tra *filosofia e storia* possa sembrare l'interdisciplinarietà più facile e scontata, sia per il fatto che le due discipline sono messe insieme nella classe di concorso A-19 e insegnate (almeno auspicabilmente) in molti Licei dallo stesso docente, sia per il fatto che la filosofia insegnata in forma storica è già 'storia' della filosofia (e, viceversa, un approccio 'pensato' alla storia comporta delle competenze filosofiche), in realtà non è facile lavorare in maniera interdisciplinare, perché, come è noto, i contenuti dell'insegnamento della storia e della filosofia non sono cronologicamente in parallelo, e quindi mentre all'inizio del secondo biennio, filosoficamente, ci collochiamo nel mondo antico e medievale, nell'insegnamento della storia si parte dall'XI secolo. Lo sfasamento continua nel quarto anno; si dovrebbe teoricamente ricomporre con lo studio del Novecento nell'ultimo anno, ma in realtà anche in questo caso il percorso cronologico dell'apprendimento della filosofia 'rincorre' quello della storia senza mai raggiungerlo.

Questo non esclude evidentemente sane possibilità di relazione e contaminazione, ma, come dicevamo, non è facile né scontato, così come per qualunque altro lavoro interdisciplinare. Ci limitiamo a fare qualche proposta, che viene dall'esperienza.

Innanzitutto è possibile (e interessante, se non addirittura doveroso) introdurre filosoficamente lo studio della storia. Questo implicherebbe un'interdisciplinarietà particolare (tra la filosofia della storia e lo studio della storia) e la possibilità di creare un'unità di apprendimento (proprio all'inizio del terzo anno), in cui si mette in questione il 'senso' dello studio

⁷² http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/post_rubriche/didattica-integrata-esperienze-in-rete/

della storia, le sue finalità, l'analisi dei vari metodi, ecc. Testi di filosofi e di storici, introduttivi allo studio contenutistico/cronologico possono essere, in questo caso, molto preziosi (sia da leggere in classe, sia da assegnare allo studio personale dei ragazzi).

Altre possibilità interdisciplinari sono proposte dalle Indicazioni nazionali del 2010 nella sezione dedicata alla storia, quando si dice: "è opportuno che alcuni temi cruciali (ad esempio: società e cultura del Medioevo, il Rinascimento, La nascita della cultura scientifica nel Seicento, l'Illuminismo, il Romanticismo), siano trattati in modo interdisciplinare, in relazione agli altri insegnamenti". Quindi, al di là del parallelismo cronologico dell'apprendimento delle due discipline, è possibile creare delle forme di 'anticipazione' dei moduli filosofici nei moduli storici (o posticipazione, ovviamente). Per esempio, l'Illuminismo e il Romanticismo filosofici, che sono tra gli argomenti 'opportuni' ma non necessari nelle *Indicazioni per la filosofia*, possono in parte essere 'anticipati' in una Unità di apprendimento storica, che potrà prevedere, tra le conoscenze da mettere in gioco, sia eventi storici, sia aspetti socio-culturali, sia alcuni elementi generali della filosofia dell'illuminismo e/o del romanticismo. Pensiamo all'Enciclopedia francese, al testo *Che cos'è l'Illuminismo?* di Kant, ai caratteri generali del romanticismo tedesco, ecc.

Un'altra possibilità è anticipare sempre, brevemente, lo scenario filosofico di una epoca, inserendolo all'interno delle Unità di apprendimento della Storia. Al contrario, anche, alcuni temi possono essere solo accennati nel percorso della disciplina-Storia, per essere poi ripresi/approfonditi nel percorso della disciplina-filosofia (pensiamo al rinascimento, o alla nascita della cultura scientifica). Questo dando per scontato l'ideale (difficile) che lo stesso docente abbia le due discipline e che lavori su tutti e tre gli anni.

Chiaramente, durante l'ultimo anno, i percorsi interdisciplinari sono più facilmente atualizzabili: pensiamo alle posizioni prese dai filosofi del Novecento in relazione alle guerre mondiali, o alle letture filosofiche dei totalitarismi e dell'Olocausto.

Le Indicazioni nazionali relative alla Storia, sempre in relazione all'ultimo anno, individuano però anche altri nuclei tematici che facilmente possono intersecarsi con lo studio della filosofia, come "l'inizio della società di massa in Occidente", "il processo di formazione dell'Unione Europea, i processi di globalizzazione, la rivoluzione informatica e le nuove conflittualità del mondo globale", "le dinamiche migratorie", e

ancora "l'esperienza della guerra, società e cultura nell'epoca del totalitarismo, il rapporto fra intellettuali e potere politico".

Infine, felici 'contaminazioni' possono avvenire anche sul piano metodologico 'tra' l'insegnamento della storia e quello della filosofia. Pratiche lungamente sperimentate nella didattica della storia possono essere utilizzate per la filosofia, e viceversa.

Personalmente abbiamo l'esperienza (riuscita) dell'applicazione alla filosofia delle proposte di *Historia ludens*. Su questo rimandiamo alla sezione precedente, capitolo V.7.

La Storia può essere utile alla filosofia (dal punto di vista didattico e contenutistico) anche rispetto alla questione del 'dibattito pubblico'.

Abbiamo già detto che ci lascia perplessi l'inserimento qui (tra le indicazioni interdisciplinari) il "dibattito pubblico"; è pur vero che in (Didattica della) Storia oggi si discute molto di *Public History*⁷³. Si discute meno di *Public Philosophy* (se mai di *Pop-filosofia*, che però è un'altra cosa).

Quindi si tratterebbe di capire se, in questo contesto, il DM 616 quando parla di "dibattito pubblico" vuole invitare gli insegnanti ad interessarsi alla dimensione pubblica della ricerca, oppure semplicemente ricordare

⁷³ L'espressione 'uso pubblico della storia' trae origine, tra l'altro, dalla filosofia e segnata-mente da J. Habermas (*L'uso pubblico della storia*, tr. it. in G.E. Rusconi, a cura di, *Germania: un passato che non passa. I crimini nazisti e l'identità tedesca*, Einaudi, Torino, 1987), e dal dibattito collegato ad alcune sue intuizioni, ovvero l'idea di un dibattito sul passato (dal punto di vista etico-politico) in grado di coinvolgere globalmente la memoria e l'identità individuale e collettiva. Oggi la definizione più diffusa in Italia per la *Public History* è di N. Gallerano (a cura di: *L'uso pubblico della storia*, FrancoAngeli, Milano, 1995) e indica la dimensione pubblica (non strettamente accademico-scientifica), i luoghi pubblici in cui si fa ricerca storica: e quindi tv, radio, internet, giornali, riviste, fotografia, arte, letteratura, ma anche scuola, istituzioni statali e non, associazioni, musei, ecc. Si tratta quindi di scommettere sullo spazio pubblico come produttore di sapere dal basso, non ufficiale, collettivo, con un linguaggio diverso da quello classico, in rete, senza controlli e censure (cfr. su questo S. Noiret, *Public History. Pratiche nazionali e identità globale*, in "Memoria e Ricerca", n.37, 2011; <https://www.historicaleye.it/intervista-sulla-public-history-al-professor-serge-noiret/>; D. Garofalo, V. Roghi, *Di chi è la storia? Tra Public History e uso pubblico della storia*, in "Zapruder", n. 36, gennaio-aprile 2015). La *Public History* diventa disciplina autonoma in America, intorno alla metà degli anni '70, conquistando velocemente (e paradossalmente) anche l'ambito accademico. Nel 1978 si avvia la rivista *The Public Historian*, e nel 1979 il *National Council on Public History*. Nel 2017 l'*Associazione italiana di Public History* (AIPH). Ovviamente la scelta del digitale degli anni 2000 ha dato uno sviluppo importante al settore, che si è caratterizzato anche come *Digital Public History* ("il complesso universo di produzioni e scambi sociali aventi come oggetto la conoscenza storica, trasferito e/o direttamente generato e sperimentato in ambienti digitali": G. Monina, *Storia digitale. Il dibattito storiografico in Italia*, in "Memoria e ricerca", n. 43, 2013). Intuiamo i risvolti didattici interessanti (cfr. D. Martin, *Public History at school: How and Why?*, in "Public History Weekly 6", n.19, 2018; <https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-19/public-history-in-schools/>).

l'importanza delle competenze argomentative e più in generale di cittadinanza (né gli Orientamenti MIUR 2017 riprendono la questione per aiutarci a comprendere).

Riteniamo, dunque, di poter sciogliere il 'nodo' del rapporto tra *filosofia e discussione pubblica* rimandando

- da un lato al rapporto tra filosofia, discussione, argomentazione, debate
- dall'altro lato al rapporto tra filosofia e competenze di cittadinanza
- e infine al rapporto tra filosofia e digitale e media.

Rimandiamo quindi a queste sezioni specifiche del manuale.

2.7 Filosofia e percorsi 'singolari' (i linguaggi multipli, l'apprendimento diversificato e il portfolio individuale)

Un ultimo paragrafo vogliamo dedicarlo alle potenzialità che il lavoro 'tra' i diversi saperi e linguaggi ha in direzione della valorizzazione del portfolio delle competenze individuali. Come sappiamo, la scuola delle competenze non mira solo a certificare delle competenze comuni, ma anche a sviluppare competenze individuali, valorizzare i singoli, nelle loro specificità.

La proposta non è del tutto nuova. Già negli anni '90 si proponeva un passaggio "dalla didattica del recupero all'insegnamento individualizzato"⁷⁴, dalla ricerca delle cause dell'insuccesso di uno studente alla ricerca di metodologie particolari per risvegliare e sostenere motivazione e apprendimento di quello stesso studente.

Il riferimento originario può essere alla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner⁷⁵ (linguistico-concettuale, visiva, musicale, cinestetica, logico-matematica, interpersonale, intrapersonale) e alle sue possibili applicazioni didattiche. Al di là della condivisione o meno dello scenario psicologico, è interessante la sottolineatura di quelle che di fatto sono diverse-abilità, qualità, capacità, stili di apprendimento, che ci caratterizzano tutti, nella nostra differenza. Da qui anche la nostra predisposizione per una disciplina invece che per un'altra, ma anche e soprattutto per un metodo di studio, piuttosto di un altro.

Rimandiamo all'utile sintesi di G. Gambula – I. Ghilarducci, *Progettare e apprendere le competenze con il Cooperative learning* (2017),

⁷⁴ È il titolo di un paragrafo di Ruffaldi E. (1999), *Insegnare filosofia*, pp. 265 sgg.

⁷⁵ Rimandiamo ai testi indicati in bibliografia.

in particolare ai §§ 2.9 (La progettazione e l'implementazione di Piani didattici personalizzati), 2.10 (Stili cognitivi e stili di apprendimento), 2.11 (Stili di apprendimento e strategie personalizzate)⁷⁶, in cui, partendo dallo scenario di Gardner, per ogni intelligenza vengono presentate le caratteristiche connotative, quindi gli stili di apprendimento connessi, e le possibili strategie personalizzate di studio, a partire da questi stili. Vengono di seguito indicati i 'mediatori didattici' più utili per ogni stile di apprendimento. Facciamo solo un esempio.

Mediatori didattici 'attivi': facilitano l'apprendimento negli alunni con stile cinestetico: esplorazioni, esercitazioni per presa di contatto, piani di osservazione, ricostruzione, mimo, esperimento, ecc. (...) Mediatori didattici iconici: facilitano l'apprendimento negli alunni con stile visivo-spaziale: disegno, materiale visivo, analisi e interpretazione di immagini, ecc.

E ancora; mediatori analogici, per alunni con stile cinestetico e uditivo; mediatori simbolici per chi ha stile visivo, verbale e uditivo.

Ora, come dicevamo, già dagli anni '90 si parlava di didattica individualizzata, nel senso della proposta di "adattare l'insegnamento alle caratteristiche individuali degli alunni"⁷⁷. Evidentemente questo nelle nostre scuole è impossibile. L'approccio per competenze, però, ci spinge ancora di più ad aiutare gli studenti a prendere consapevolezza delle loro abilità e capacità; ad autovalutarsi; a valorizzare ciò che sanno e sanno fare.

Fermandoci al discorso interdisciplinare, resta un fatto: chiaramente mettere la filosofia in rapporto con altri saperi e linguaggi può essere non solo arricchente per la didattica disciplinare, ma motivante per gli studenti, che si vedono raggiunti da linguaggi non solo concettuali, ma alternativi (e quindi, magari, più vicini ai loro stili cognitivi, o semplicemente ai loro interessi e alla loro esperienza quotidiana: visiva, uditiva, cinestetica).

Questo significa che, sebbene non possa essere fatto sempre, in alcuni casi, per alcune Unità di apprendimento, può essere interessante e stimolante far costruire agli studenti percorsi interdisciplinari personalizzati. Ognuno

⁷⁶ Su questo cfr. anche Da Re F. (2013), *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, pp. 76 sgg.

⁷⁷ Baldacci M. (1993), *L'istruzione individualizzata*, p. 5. Cfr. anche Varisco B.M. (1999). Per una valutazione legata alle intelligenze multiple possono essere molto utili le schede di valutazione presenti in McKenzie W. (2006), pp. 193 sgg. Infine, sulla didattica differenziata in filosofia, cfr. in particolare i testi più recenti di Ruffaldi e Trombino.

a partire dal 'linguaggio' e dalla disciplina che preferisce. Non è solo teoria. Sono proposte che abbiamo sperimentato con successo. Riteniamo che almeno una volta durante l'anno scolastico sia un proposta possibile.

In particolare si potrebbero valorizzare proprio quei 'nodi' storico-filosofici di cui si parlava prima: rinascimento, illuminismo, romanticismo. Si tratta di fornire agli studenti un vasto scenario possibile di temi di approfondimento relativi a quel periodo storico-culturale (sul versante non solo di temi e testi filosofici, ma anche di storia dell'arte – nelle sue diverse sfaccettature –, della musica, delle scienze, della micro storia, della storia sociale [storia della famiglia, della morte, dell'alimentazione, ecc.]), fornire loro ovviamente una traccia di ricerca precisa, una bibliografia precisa, e individuare per ognuno di loro un percorso interdisciplinare individualizzato. Dare loro tempo per fare la ricerca e quindi condividere le loro presentazioni in classe (mettendoli di volta in volta 'in cattedra'), in modo che tutti si arricchiscano della prospettiva di ciascuno. Libertà ovviamente anche nella modalità di presentazione. I risultati sono incredibili, anche perché, come sappiamo, i ragazzi stimolati e valorizzati a partire dai loro interessi sono sorprendenti.

Se può spaventare l'idea di tante presentazioni singole, ovviamente si può fare il lavoro per gruppi, dando ad ogni gruppo di studenti un aspetto (interdisciplinare) da approfondire.

Laboratorio: progettare lavori interdisciplinari

Dividere la classe di Didattica della filosofia in gruppi; dare ad ogni gruppo un sapere/linguaggio da approfondire (arte, musica, letteratura, cinema); chiedere ad ogni gruppo di immaginare di essere un insegnante. Scegliere se

- preparare una lezione frontale, in cui utilizzare una contaminazione di linguaggi o un confronto tra le discipline
- inventare delle esercitazioni interdisciplinari (da dover utilizzare ipoteticamente con gli studenti)
- ideare dei laboratori di cooperative learning interdisciplinare, oppure un altro genere di proposta (multi-, trans-disciplinare, di didattica integrata, compiti di realtà, ecc.)

3. Le tecnologie e il digitale

La 'quarta rivoluzione'⁷⁸ non può non toccare anche la scuola. In alcuni casi con più facilità, là dove gli strumenti sono già in classe (la LIM per esempio), in altri casi evidentemente con più difficoltà. Abbiamo già ricordato come tutti i Manuali ormai abbiano materiale on-line o in formato *e-book*. Internet è di fatto strumento di ricerca. L'esperienza della classe capovolta, di cui abbiamo già parlato, necessita di risorse on-line; l'*e-learning* e la condivisione di materiale è un altro strumento importante⁷⁹. Potremmo fare un lungo elenco bibliografico, ma chi vuole lavorare con il digitale potrà facilmente trovare bibliografie sul digitale e strumenti digitali in rete. Preferiamo quindi presentare e analizzare le proposte presenti negli Orientamenti 2017 del MIUR, rispetto a questo tema.

3.1 Il digitale degli 'Orientamenti MIUR 2017' e la proposta di un lessico filosofico a costruzione cooperativa

Già nel Primo capitolo degli Orientamenti, tra i punti da tenere presenti nella prassi didattica della filosofia il gruppo di lavoro del MIUR ne indicava due riguardanti il digitale: "l'impatto degli ambienti tecnologici e degli strumenti digitali (nuove potenzialità per l'analisi testuale, funzioni di apprendimento attivabili mediante la medializzazione, digital humanities); la necessità di saper utilizzare gli strumenti comunicativi tradizionali e digitali per organizzare argomentazioni e contenuti anche in forma strutturata e complessa"⁸⁰. Ma è soprattutto nel capitolo 7 (*Le risorse di apprendimento: i nuovi strumenti e l'idea di un lessico filosofico a costruzione cooperativa*, pp. 28 sgg.) che il tema viene trattato, con rimando anche al *Piano Nazionale Scuola Digitale*, presentato nell'ottobre 2015⁸¹.

⁷⁸ Cfr. L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Cortina, Milano, 2017.

⁷⁹ Per un primo orientamento cfr. Bonaiuti G. (2009) *Didattica attiva con la LIM*; Id. (2016), *Le strategie didattiche*; Guastavigna M. (2001), *Tecnologie 2.0 per una scuola sostenibile*; Calvini A., Fini A., Ranieri M. (2010), *La competenza digitale nella scuola*; Epifani S., Marinucci C. (2004).

⁸⁰ Orientamenti, p. 9. Sempre nel primo capitolo, a p. 12 si riprende il discorso, quando si parla delle proposte metodologiche: "l'impiego delle *digital humanities* per accrescere le competenze lessicali, di analisi testuale e digitali, l'attitudine alla ricerca personale nel semantic web, nonché per sostenere l'*e-learning* e il *social reading*".

⁸¹ Consultabile all'indirizzo <http://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-digitale>

Innanzitutto gli Orientamenti ribadiscono l'imprescindibile utilizzo dei testi cartacei (libri di testo e libri di filosofi), ma auspicano anche un'evoluzione "nella direzione degli *enhanced digital textbook*", cioè testi 'arricchiti', accresciuti, aumentati grazie alle risorse digitali che non possono trovare spazio nel cartaceo (video, audio, link, contenuti interattivi, ecc.), cosa che in realtà ormai è presente in tutti i Manuali, spesso anche come supporto per gli studenti BES e DSA.

Un altro riferimento degli Orientamenti è ovviamente alle *Digital Humanities*⁸², e alla possibilità anche per la filosofia di "costruzioni di contenuti stratificati e di ipertesti. Possibilità che dovrebbero trasformarsi in altrettante opportunità di didattica laboratoriale e di esplorazione dello spazio della testualità filosofica". Segue un elenco di risorse on-line

da selezionare in base alle necessità e da sottoporre sempre ad accurata valutazione: dalle voci della *Stanford Encyclopedia of Philosophy* o dell'*Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche* a quelle di *Wikipedia*, dalle lezioni raccolte nelle molte iniziative di *Open Courseware* ai video di *RAI Cultura* e in particolare di *RAI Filosofia*, dai contributi multilingue tematici digitalizzati dai Paesi membri dell'Unione Europea presenti nella piattaforma culturale 'Europeana' a quelli della *Digital Public Library of America*. Risorse preziose, a patto che integrino e non sostituiscano quelle strutturate e curricolari, proprio per evitare che la frammentazione prevalga sull'arricchimento (...). Utili anche i rimandi fra carta e digitale, anche nella forma di QR code⁸³.

Gli *Orientamenti* proseguono quindi proponendo un monitoraggio delle esperienze, in vista della loro selezione e miglioramento⁸⁴. E,

⁸² Le *Digital Humanities* sono un settore ancora in espansione e definizione, che tiene insieme i contenuti e i metodi delle discipline umanistiche e gli strumenti propri delle tecnologie informatiche. Possiamo ulteriormente distinguere l'informatica umanistica (in cui l'informatica è il centro: al servizio degli umanisti) e le *Digital Humanities* vere e proprie, là dove al centro ci sono le discipline umanistiche, che vanno a fare i conti con i nuovi strumenti digitali. Si tratta in questo caso, come dicono gli esperti, di una sorta di 'comunità di pratica', in quanto gli umanisti si mettono in gioco, sperimentando modelli, metodi, strumenti, protocolli digitali e cercano di produrre materiali sempre più validi, identificabili e inter-operabili.

⁸³ Orientamenti, p. 28.

⁸⁴ In nota si ricorda qualcosa, in questa direzione. Per esempio: "Impari, che in lingua sarda significa 'insieme': (...) ambiente di apprendimento social creato per produrre materiali didattici in collaborazione e condivisione fra studenti e docenti. La piattaforma, scritta in html5, è totalmente cloud. Dagli iniziali 30 studenti del Liceo Eleonora d'Arborea di Cagliari di cinque anni fa si è passati agli attuali 17.000 utenti che hanno rilasciato circa 12.000 risorse didattiche libere, di cui

infine, indicando una "azione possibile, con la diretta cooperazione dei docenti delle scuole secondarie superiori di secondo grado e del mondo accademico e della ricerca: (...) l'ideazione e creazione di un glossario filosofico digitale plurilingue che possa essere integrato nei manuali cartacei (attraverso QR Code o simili) o digitali, e sia consultabile anche direttamente da qualunque piattaforma". Il glossario potrebbe muoversi in maniera semantica, argomentativa o pragmatica, ma anche con "infografiche e *timeline* animate o di software per la dimostrazione, (...) piattaforme *e-learning* e per il *social reading*, ecc." e il materiale potrebbe essere costruito da singoli studenti, o gruppi o classi o altre iniziative nazionali⁸⁵.

3.2 L'uso dei media e del digitale in classe: alcune proposte

Al di là delle indicazioni MIUR, molte sperimentazioni in classe ormai vanno in direzione di una sana integrazione tra filosofia e uso dei media e del digitale⁸⁶. Volendo schematizzare, indichiamo alcune possibilità.

3.2.1 Utilizzo di video e ppt in 'uscita' per la spiegazione

In questo caso l'aula deve essere dotata di LIM, oppure si deve poter prevedere l'uso di un proiettore collegato ad un pc. Il materiale può essere scelto dal docente tra quello presente in internet, in numerosi siti specializzati, oppure può essere creato dallo stesso docente. Evidentemente questo implica un impiego di tempo notevole, ma anche una personalizzazione importante. Sugeriamo di non eccedere in questo tipo di utilizzo. Video e ppt sono molto utili se integrati agli altri strumenti di spiegazione: lezione frontale orale (che abitua i ragazzi all'ascolto e a prendere appunti), lettura di testi cartacei, con analisi testuale, ecc.

2500 riguardano argomenti di filosofia. Il progetto, al quale aderiscono più di 150 scuole e circa 1200 classi, è stato presentato in diverse manifestazioni organizzate dal MIUR ed è stato premiato lo scorso maggio a Roma presso il Forum della Pubblica Amministrazione. Da ottobre 2017 la piattaforma è multilingue (italiano, francese, spagnolo, inglese) ed è visibile sul sito: https://www.impari-scuola.com/index_ita.html, ivi, p. 29.

⁸⁵ Ivi, pp. 29-30

⁸⁶ Cfr. per esempio: Terravecchia G. P. (2012); Catalani L. (2015-2017); Marini G (2005-).

Infine, riteniamo che in futuro (e magari in una sede diversa da un manuale) dovrà essere fatta una analisi attenta delle possibilità 'filosofiche' dei video e dei ppt.

Qualcosa abbiamo già detto nella sezione su filosofia e arte / filosofia e cinema, a cui rimandiamo. Certamente un ppt può essere un semplice strumento neutro, in cui mettere dei brevi testi, delle parole chiave, i punti da approfondire (mai... speriamo ... passi troppo lunghi da leggere solamente!). Però un ppt può essere anche un 'luogo' di sintesi filosofica di linguaggi, di didattica filosofica integrata. Pensiamo, solo per fare degli esempi, a delle slide che contengano immagini-chiave (possibilmente opere d'arte), un passo filosofico-chiave, con opportuna scelta di colori di sottofondo o con inserimento di adeguate musiche di sottofondo. Su questo rimandiamo al nostro *L'arte nonostante tutto* (cit.), ma anche alle proposte di percorsi didattici presenti su "Logoi.ph", in cui sono presenti e scaricabili gratuitamente anche ppt⁸⁷.

Lo stesso dicasi dei video: immagini + musica; immagini + testo + musica; sono tutte opportunità che possono essere 'filosoficamente' valorizzate.

3.2.2 Lavoro a casa personale o laboratori di gruppo per la creazione di video o ppt

Il compito assegnato ai singoli studenti, o a gruppi-laboratorio, come abbiamo visto in molte proposte precedenti, può essere quello appunto della creazione di un ppt o di un video, su un tema assegnato dall'insegnante. Anche in questo caso è sempre utile dare una traccia precisa e indicazioni su cosa deve essere contenuto in queste produzioni. Alcune esperienze in questa direzione possono essere 'visionate' in AA.VV. (2016), a cura di A. Caputo, *L'inattuale da Nietzsche a noi, sezione 'Scuola in gioco'*, in "Logoi", III, 7, 2016, con contributi di: Baldassarra M., Cacciapaglia N., Mercante A., Ferrara M., Misceo A., Cafagna S., Cosentino E., Maiale A., Tulli E., De Pasquale M.; e ancora Mercante A. (2016), *Take your time: il tempo come ripensamento del proprio sé. Un'esperienza didattica*, in "Logoi", III, 8, 2016.

⁸⁷ A. Caputo, *Philosophia ludens su 'Essere e tempo' di Heidegger* (III, 9, 2017); *Ricordare o dimenticare? Il dilemma della malinconia, a partire da Ricœur. Laboratorio didattico* (I, 2, 2015).

Tra le esperienze di lavoro di gruppo creativo, possiamo proporre anche mediazioni tra i laboratori di mimesis (immedesimazione nell'Autore) e quelli digitali: immaginare di essere un filosofo e creare un blog di quell'autore (che immagini metterebbe? Come sarebbe strutturato? Dove la sezione bibliografica? Ecc.). Oppure immaginare di creare la pagina facebook di quel particolare filosofo. Ecc.

3.2.3 Ricerche personali e di gruppo

Il mondo di internet è evidentemente una grande risorsa di ricerca, a cui però i ragazzi non accedono (paradossalmente) in maniera automatica, né automaticamente critica. Quindi può essere opportuno spendere delle lezioni per guidare i ragazzi nella ricerca, far loro capire la differenza tra siti generici, siti filosofici, blog filosofici, riviste filosofiche on-line. Mostrare i siti più ricchi e attendibili, come fare una ricerca bibliografica, come e dove trovare testi filosofici in rete, ecc. Dopo che questo lavoro è stato fatto in classe con la guida dell'insegnante, si possono assegnare lavori di ricerca in internet individuali o di gruppo, su temi o autori o testi filosofici.

La ricerca è bene che sia condivisa e discussa poi in classe.

3.2.4 Scrittura filosofica, ipertesti e materiali da immettere in rete

Un'ulteriore possibilità/passaggio, nella misura in cui questa metodologia venga utilizzata in classe con una certa costanza, potrebbe essere la creazione di un sito/blog di classe, in cui far convergere i materiali; o di un giornale/rivista on-line. Il tutto connesso (perché no?) ad una pagina facebook.

Uno scambio di materiali con altre classi e altri Istituti sarebbe la prospettiva ideale. Infine, sull'uso critico e didattico degli ipertesti in filosofia, rimandiamo in particolare a AA.VV. (2005), a cura di D'Alessandro P., Domanin I. *Filosofia dell'ipertesto: esperienza di pensiero, scrittura elettronica*; al cui interno segnaliamo: P. D'Angelo, *Filosofia con l'ipertesto*; I. Domanin, *Esperienze di pensiero e media tecnologici*; Id., *L'ipertesto: scrittura cooperativa e pensiero connettivo*; M. Ciastellardi, *La nascita della pratica ipertestuale*; Id., *Linguaggi, metalinguaggi e stru-*

menti del digitale collettivo; Id., *Il testo digitale: traduzione e mappatura del pensiero*; A. Potestio, *Sperimentazioni ipertestuali e didattiche*.

3.2.5 Per un uso critico dei media e del digitale

Molto opportuna, in ogni caso, sarebbe un'unità di apprendimento o per lo meno un laboratorio sull'uso dei media. In questo caso si potrebbero leggere (o dare da leggere in gruppi-laboratorio) parti di testi sul tema; alcuni a favore dell'uso e dello sviluppo del digitale, altri critici. Evidentemente altre tematiche, se lo si ritiene opportuno, potrebbero essere connesse a questo tipo di lavoro (dal cyberbullismo, alla violenza in rete, all'uso s/pudorato delle immagini, le fake news, ecc.). Da qui aprire una discussione con i ragazzi.

4. CLIL e alternanza scuola-lavoro rispetto alla filosofia

4.1 Il Content and Language Integrated Learning: perché e come?

Già dal 2010 i nuovi ordinamenti per le scuole secondarie superiori⁸⁸ introducono questa metodologia, nuova per l'Italia, del *Content and Language Integrated Learning*, "apprendimento integrato di contenuto e linguaggio", quindi di un contenuto disciplinare in una lingua diversa da quella materna. Ma che cos'è concretamente il CLIL, quali scopi si propone e come attuarli? Proviamo a fare riferimento a quelli che (in testi ormai classici) vengono chiamati da un lato

- lo schema del *Language Triptych* (trittico del linguaggio), secondo il quale nel CLIL appunto la lingua straniera è (1) lingua di apprendi-

⁸⁸ DD.P.P.R.R. nn. 87, 88 e 89 del 2010 relativi ai nuovi Regolamenti attuativi per istituti professionali, tecnici e licei a partire dall'anno scolastico 2010/2011 prevedono l'insegnamento di una disciplina in lingua straniera nell'ultimo anno di tutti i licei e istituti tecnici. Nei licei linguistici, l'insegnamento è previsto a partire dalla classe terza in una lingua straniera e in un'altra lingua a partire dalla classe quarta. La Legge 107/2015 art. 1 comma 7 rafforza tale indirizzo, quando tra gli obiettivi formativi prioritari indica alla lettera a) «valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia *Content and Language Integrated Learning*».

Oggi il CLIL è una sperimentazione decisamente diffusa. Al di là delle competenze linguistiche richieste al docente (ai docenti) e agli studenti, evidentemente l'insegnante disciplinare deve essere in grado di progettare Unità di apprendimento 'insieme' ai docenti di lingua straniera.

mento (*language of learning*), (2) lingua per l'apprendimento (*language for learning*), (3) lingua attraverso l'apprendimento (*language through learning*)⁸⁹,

- dall'altro lato l'interrelazione tra le quattro C: contenuto, cognizione, comunicazione e consapevolezza culturale (*content, cognition, communication and culture*)⁹⁰, che implica in fondo uno scenario interculturale in cui muoversi e non solo il travaso di contenuti neutri da una lingua all'altra⁹¹.

In filosofia sono numerose le sperimentazioni che negli ultimi anni si sono fatte in questa direzione, e ormai molti dei Manuali in circolazione hanno dei 'volumetti' a parte esplicitamente dedicati al CLIL in filosofia. Più che aggiungere proposte, quindi, anche in questo caso ci limitiamo a vedere le proposte del MIUR.

4.2 Il CLIL negli Orientamenti MIUR per l'apprendimento della filosofia, e non solo

Nel numero 40 (2018) di "Comunicazione filosofica" c'è un interessante articolo di Valerio Bernardi, *Insegnamento della filosofia e nuovi Orientamenti: alcune considerazioni sul CLIL, sul modello di filosofia proposto e sulla prova scritta*, a cui rimandiamo e da cui attingiamo di fatto il contenuto di questo paragrafo, perché Bernardi unisce alla capacità critica di lettura delle proposte MIUR un'esperienza sul campo, avendo sperimentato come docente percorsi CLIL nelle sue classi. I suoi giudizi, dunque, non sono prevenuti come potrebbero essere quelli di molti altri: a partire dai pregiudizi dell'autrice di questo Manuale, che - come già detto - non apprezza lo sbilanciamento esterofilo e angofono degli Orientamenti.

⁸⁹ Coyle D., Ph. Hood, D. Marsh (2010).

⁹⁰ Coyle D. (1999).

⁹¹ Una delle basi della metodologia CLIL è la cosiddetta modalità *scaffolding* (impalcatura, alla lettera). L'idea di fondo è che, mano a mano che lo studente diventa più autonomo a livello di conoscenze e competenze linguistiche, si riduce l'apporto dell'insegnante. Evidentemente questo implica anche una modalità di insegnamento diversa dalla mera lezione frontale, legata a dinamiche interattive e laboratoriali, esperienziali e di ricerca. In italiano, cfr. AA.VV. (2006), a cura di Coonan C. M.; Trincanato E., Amato A. (2011). Come siti internet, cfr.: CLIL Teachers' Web Guide: <http://webguide.wordpress.com/>; International CLIL Research Journal: <http://www.icrj.eu/>; CLIL Cascade Network: <http://www.cen-clil.eu>.

(partendo da un dialogo immaginario tra studenti che mette in gioco la posizione di diversi filosofi⁹⁸), per approdare a quella che Bernardi ritiene

la proposta più organica, per nulla citata nel Documento, che proviene dal mondo internazionale, quella dell'IBO [*International Baccalaureate Organization*: <https://www.ibo.org/>]. Nel curriculum del Baccalaureato Internazionale, a parte la proposta della *Theory of Knowledge*, che è simile a quella dei *Thinking Skills* della Cambridge International, vi è un programma di filosofia (sempre finalizzato all'acquisizione di una certificazione ed al superamento di un esame) che consta, come spesso accade nel mondo anglosassone di due parti, quella obbligatoria per tutti e quella, invece, che può essere a scelta del docente e/o degli studenti. La parte "core" del curriculum di filosofia dell'IBO è un corso di Antropologia filosofica, in quanto la domanda cui si cerca di rispondere è "cosa significa essere umani?", le parti opzionali sono a scelta tra estetica, epistemologia, etica, filosofia della scienza, filosofia e società contemporanea, filosofia politica, filosofia della religione (bisogna scegliere almeno due opzioni). Il syllabo è chiuso dalla prescrittività della lettura di un testo filosofico. La selezione dei testi (sicuramente provenienti soprattutto dalla tradizione anglosassone) parte da Platone per arrivare a Charles Taylor e Martha Nussbaum. Un programma così articolato permetterebbe un raffronto e l'uso di tecniche che supporterebbero un insegnamento CLIL di filosofia, molto meglio di quanto affermato nel documento (...). A nostro parere, infatti, l'insegnamento in CLIL può in filosofia avere una sua valenza soprattutto se, accanto all'adozione di una metodologia che permette un rafforzamento della lingua veicolare e l'ottenimento di ottimi risultati anche nei contenuti appresi, faccia sì che i ragazzi entrino anche nella mentalità delle modalità di insegnamento e di varietà delle tradizioni filosofiche della lingua in cui si sta veicolando l'insegnamento. (...) Appare chiaro che problemi filosofici che sono marginalmente affrontati in Italia, potrebbero diventare dominanti in un insegnamento del genere⁹⁹.

⁹⁸ Cfr. Kaye S. – Thomson P. (2006; 2007). Continua Bernardi: "recentemente ha pubblicato un curriculum di filosofia occidentale basato su narrazioni. La trilogia più avanzata si intitola *The Noumenal Realm*. I tre testi che sono concepiti per le scuole superiori sono: Sharon Kaye, *The Divided Line*, Royal Fireworks Press, Unionville, 2017; Id., *The Inverted Spectrum*, Royal Fireworks Press, Unionville, 2017; Id., *The Categorical Imperative*, Royal Fireworks Press, Unionville, 2017. Rispetto ai primi testi di un decennio fa, questi ultimi somigliano più ai testi narrativi di Lipman, anche se il riferimento agli Autori filosofici è più esplicito".

⁹⁹ Ivi, pp. 33-34. Bernardi inoltre ricorda che in Italia il curriculum dell'IBO è diffuso quasi

Insomma ci sono regioni ancora aperte per la ricerca e la sperimentazione, in questa direzione, per degli spazi 'CLIL' realmente integrati, tra filosofia, lingua straniera e didattica straniera¹⁰⁰: lavorando in inglese con autori inglesi e americani, e con metodologie proprie di quelle tradizioni, ma anche in francese, con autori francesi, e con metodologie proprie della Francia; o della Germania, ecc.

4.3 Alternanza scuola-lavoro e filosofia negli Orientamenti MIUR

Evitiamo totalmente di entrare nella 'questione' dell'Alternanza scuola-lavoro, che evidentemente rientra nello scenario della società della conoscenza spinto sulla società dell'economia del lavoro¹⁰¹, e in quanto tale, dal nostro punto di vista, è discutibile dalle fondamenta. Ma questo meriterebbe un lavoro a parte. Ci limitiamo, quindi, 'pragmaticamente' a vedere le proposte del Documento MIUR 2017, per capire quali sono gli 'orientamenti' che dovrebbero aiutarci a tenere insieme la filosofia e l'alternanza scuola-lavoro.

Siamo nel capitolo 9 (*Filosofia, alternanza scuola lavoro, orientamento*, pp. 31 sgg.), e gli *Orientamenti* ricordano come una delle novità più forti della Legge 107/2015 sia quella dell'alternanza¹⁰², la cui idea

esclusivamente in scuole paritarie, quello della CIE oggi ha una diffusione molto ampia anche nelle scuole pubbliche. Infine rimanda ad altre esperienze possibili di CLIL anche in ottica 'globale', come proposto dall'UNESCO. Cfr. "Philosophy Manual. A South-South Perspective, Unesco, Rabat, 2014. Il Manuale cerca di dare una visione della filosofia da un punto di vista globale e, volutamente, "ignora" la tradizione occidentale. Si tratta di un tentativo interessante di studiare la filosofia, molto legata, tra l'altro, all'uso diretto dei testi filosofici. Uno dei rimproveri fatti dall'Unesco al curriculum italiano è quello di essere troppo 'occidentale'. Il manuale è scaricabile a <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002284/228411E.pdf>" (ibid).

¹⁰⁰ Non dimentichiamo che la conclusione della parte sul CLIL negli Orientamenti prevede un'attenzione specifica alla filosofia per tutti: ovvero l'idea di sfruttare il CLIL per far arrivare la filosofia trasversalmente anche fuori dei Licei. Cfr. Orientamenti, p. 27: "6.3 La metodologia CLIL per l'apprendimento della filosofia per tutti? (...) Grazie al CLIL si possono sviluppare sempre maggiori competenze di *critical thinking*. (...) Una ipotesi, forse azzardata, è lo sviluppo di un nuovo approccio: non solo *Languages across the curriculum* – come si è soliti dire – ma anche *Philosophy across the curriculum*: in altre parole, si avanza la proposta di offrire attraverso la modalità CLIL la possibilità di garantire a tutti gli studenti la possibilità di fare filosofia, ovvero di acquisire maggiori conoscenze, abilità e competenze per analizzare informazioni e valutare situazioni, formulare idee e argomentare tesi, proporre quesiti e trovare risposte".

¹⁰¹ Rimandiamo al bel libro di Ciccarelli R. (2018), *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola-lavoro*; e alla recensione di Drago A.T. (2018). Ma anche al nostro Caputo (2019)

¹⁰² Orientamenti, p. 32: "L'alternanza scuola lavoro rappresenta una dimensione dei percorsi ordinamentali definita già dalla Legge n. 53/2003 e disciplinata dal Decreto legislativo n. 77/2005,

originaria dovrebbe essere quella di legare la scuola al territorio, al mondo del lavoro, alla formazione permanente. E certo anche il fatto che a rientrare in questo progetto non siano solo gli Istituti professionali, ma anche i Licei dovrebbe essere colto e letto, a detta degli Orientamenti, come un tentativo di “superare la divisione tra percorsi di studio fondati sulla conoscenza teorica e altri che privilegiano l’esperienza pratica: conoscenze, abilità e competenze vanno insieme, perché si apprende per sapere e fare, per capire e agire” (ibid.). Il che è certamente vero, ma il fatto che gli studenti liceali poi vadano quasi tutti all’Università e lì in ogni caso poi ci siano tirocini formativi più specifici¹⁰³, ... rende problematico il rapporto di ‘continuità’ tra l’alternanza scuola/lavoro liceale e quella universitaria¹⁰⁴. Ma la questione è troppo vasta da trattare. Confessiamo tutto il nostro scetticismo rispetto a questa impostazione, e torniamo

successivamente confermata con i Regolamenti emanati con i DD.PP. RR. nn. 87, 88, 89 del 2010 e nelle successive *Linee guida* degli istituti tecnici e istituti professionali e nelle *Indicazioni nazionali* dei percorsi liceali. Ora con la Legge n. 107/2015, art. 1, cc. 33-43, l’A S-L è resa strutturale nelle scuole secondarie superiori di secondo grado. Il monte-ore minimo dell’attività è fissato dalla vigenti disposizioni in 200 ore per i licei e in 400 ore negli istituti tecnici e professionali, da effettuarsi nell’arco del triennio. Per l’approfondimento sulla normativa, modalità di attuazione, buone pratiche e altro sull’A S-L si rimanda allo spazio dedicato: <http://www.istruzione.it/alternanza/index.shtml>.

¹⁰³ Infatti negli Orientamenti leggiamo (p. 34): “Su quest’ultima questione è auspicabile che il rapporto tra scuola e università (aggiungiamo anche enti di ricerca), pur nel rispetto delle rispettive funzioni, preveda una progettazione condivisa delle attività di alternanza scuola lavoro secondo la classificazione sopra riportata, volte al raggiungimento del comune obiettivo di coniugare il potenziamento delle abilità negli insegnamenti delle aree di indirizzo con lo sviluppo di competenze utilizzabili funzionalmente e in contesti differenziati lungo l’intero arco di vita individuale, professionale e sociale. D’altra parte va ricordato che nella società della conoscenza università e centri di ricerca sono chiamati a un nuovo fondamentale ruolo, oltre a quelli tradizionali dell’alta formazione e della ricerca scientifica: vale a dire il dialogo con la società. Si parla perciò di *terza missione* per indicare una molteplicità di aspetti che mettono in relazione la ricerca scientifica con la società”. Resta il fatto che questa continuità studio/lavoro, per la filosofia, è già molto difficile all’Università.

¹⁰⁴ Viene ricordato, in particolare, il progetto dal titolo *160 anni della rivista “Il Pensiero”* realizzato a Sassari tra marzo e luglio 2017 in sinergia tra scuola, università, associazione disciplinare e casa editrice. “Come noto, *Il Pensiero* è una rivista di filosofia fondata nel 1956 a cui aderirono alcuni tra i massimi esponenti della filosofia europea (Heidegger, Ricoeur, Weil, Paci...). L’importante patrimonio di oltre 14.000 pagine oggi non più disponibile, viene ripubblicato sia in formato cartaceo che in quello digitale grazie all’attività di alternanza scuola lavoro che ha coinvolto gli studenti del triennio dei Licei Azuni e Marconi. Essi hanno lavorato su vari piani: ricerca, editing, promozione editoriale, svolgendo le ore di alternanza in spazi diversi. Il lavoro ha permesso agli studenti di apprendere l’uso dei principali software di impaginazione, di acquisire abilità nel campo dell’editing di testi, di perfezionare le competenze linguistiche (sia nelle lingue classiche che in quelle moderne), relazionali e operative nonché di approfondire il pensiero degli autori della filosofia del ‘900 attraverso la lettura e l’analisi dei loro scritti. L’esperienza è presentata alla Fiera Didacta Italia, Firenze 27-29 settembre 2017, nel corso del workshop *Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nel XXI secolo*”.

semplicemente al Documento, Quali sono (quali sarebbero), dunque, le finalità formative dell’alternanza?

- a. attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l’esperienza pratica;
- b. arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l’acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;
- c. favorire l’orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali;
- d. realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile, che consenta la partecipazione attiva di queste nei processi formativi;
- e. correlare l’offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio¹⁰⁵.

Tutto questo, va poi ulteriormente specificato in relazione a tre tipologie differenti di competenze da mettere in gioco: tecnico-professionali, trasversali e linguistiche. Dove collocare la filosofia? Gli estensori degli Orientamenti sono (giustamente, in questo caso) convinti che la didattica della filosofia possa intrecciare tutte e tre queste dimensioni: creando

- uno sfondo di comprensione critica delle competenze professionali specifiche e di integrazione epistemologica (di qui la sua centralità nei percorsi di didattica integrata negli istituti professionali e tecnici e negli ITS);
- uno spazio di esercitazione delle abilità trasversali e di riflessione critica sulla loro ottimizzazione, dove la disciplina sia gestita mediante attività collaborative e il percorso e il syllabo affrontino (sia nello specifico della disciplina filosofica sia in raccordo con altri saperi) i temi dell’interazione intersoggettiva, della costruzione della cittadinanza, dell’attenzione al patrimonio culturale ed ambientale;
- un campo di affinamento delle capacità di comunicazione, con particolare riferimento all’analisi dei testi e alla precisione semantica e

¹⁰⁵ Orientamenti, p. 32. Queste finalità sono indicate dal Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, art. 2.

Cfr. https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/dlgs77_05.shtml.

argomentativa, nonché alle funzioni del linguaggio e degli altri sistemi di segni sia nei processi di interazione dialogica, esposizione e diffusione del sapere sia nella formazione condivisa delle opinioni e posizioni su valori e scelte¹⁰⁶.

Certo poi nel concreto la filosofia non dà da mangiare nemmeno ai laureati abilitati e addottorati, quindi...! Onestamente possiamo parlare solo di un 'contributo' all'alternanza, in termini di sviluppo di alcune abilità trasversali¹⁰⁷.

Infine gli Orientamenti ricordano quanto possa essere importante la filosofia nell'Orientamento: "(ragioni della desiderabilità di una carriera, correttezza dei comportamenti in situazione, esercizio concreto dei diritti e doveri dello studente in A S-L, esame della funzionalità delle soluzioni trovate in termini di costi/benefici, coesione/scontro nel gruppo, output/outcome...)"; il tutto però dovrebbe anche in questo caso essere legato ad un diverso rapporto Scuola/Università¹⁰⁸.

"Soltanto in questi termini, allora, si potrà parlare di alternanza scuola lavoro come di reale contaminazione tra sapere e lavoro ovvero di concreta interrelazione tra sistemi formativi e sistemi lavorativi, entrambi portatori di conoscenza, cultura, abilità, ancora oggi però considerati troppo distanti o autoreferenziali, capace di interpretare e affrontare le sfide della società della conoscenza" (ibid.).

¹⁰⁶ Orientamenti, p. 33.

¹⁰⁷ Ci piace ritrovare nella nota 57, p. 33, di questa sezione un richiamo ad alcune metodologie 'ludiche' su cui ci siamo soffermati, che vengono spesso utilizzate anche nelle imprese, in particolare il role playing. "Queste abilità sono particolarmente sviluppate in relazione alla metodologia dell'Impresa Formativa Simulata (IFS). I percorsi di alternanza scuola lavoro possono prevedere l'utilizzo di questa modalità, che consente l'apprendimento di processi di lavoro reali attraverso la simulazione della costituzione e gestione di un'azienda virtuale animata dagli studenti e assistita nelle varie fasi da un'azienda reale. Si tratta di un modo nuovo per approfondire contenuti e avvicinarsi al mondo del lavoro in maniera interattiva attraverso una didattica che utilizza *problem solving, learning by doing, cooperative learning e role playing*.

¹⁰⁸ "Ecco dunque la ragione di corredare questi *Orientamenti* con l'indagine svolta dal MIUR e dal Consorzio Interuniversitario Almalaurea, proprio per fornire dati di realtà sia sulla carriera dello studente che intraprenda studi universitari di filosofia sia sugli esiti occupazionali dei laureati in Filosofia, affinché l'orientamento agli studi filosofici possa essere quanto più pertinente ed efficace per valorizzare le energie e i talenti dei giovani e consentire loro di permanere nelle strutture didattiche il più breve tempo possibile, con il massimo risultato. Ma per conseguire tali obiettivi, oltre a far ricorso al suo vasto patrimonio tradizionale, l'offerta formativa dei corsi di laurea in Filosofia ha necessità di stabilire un legame nuovo ed efficace con l'orientamento in ingresso e di sperimentare tempi e luoghi nuovi: programmi intensivi, scuole estive, frequentazioni interdisciplinari, attività in luoghi d'incontro e di scambio con il mondo della cultura, della ricerca, delle professioni, del lavoro, dell'impegno sociale" (ivi, p. 35)

Conclusione operativa

L'Unità di apprendimento. Alcune indicazioni

Giunti al termine del nostro Manuale possiamo provare a rimettere insieme i vari pezzi e a immaginare una situazione operativa. Da dove partire?

1. Progettazione delle Unità di apprendimento

Innanzitutto c'è una parte che di fatto non dipende solo da noi, e che è il curriculum della Scuola, un progetto educativo globale che, all'interno del Piano dell'Offerta formativa, ogni Istituto progetta (a livello generale, di Consiglio di Classe, di Dipartimenti, ecc.): integrando le indicazioni generali/obbligatorie del MIUR con una progettazione specifica, con una specifica strutturazione delle competenze, attività, traguardi...: insomma l'insieme delle esperienze d'apprendimento progettate in vista di precisi obiettivi formativi.

Immaginiamo che tutto questo sia stato fatto e passiamo alla progettazione individuale, che, partendo dal numero e dalla tipologia di Unità di apprendimento (UdA) eventualmente previste a livello comune, vada a tener conto in maniera specifica della propria classe e della propria disciplina.

Chiaramente la 'progettazione' per *competenze* (diciamo così per ragioni di sintesi, intendendo sempre *conoscenze/competenze*) si differenzia dai vari modelli di 'programmazione' che sono stati in circolazione a partire dagli anni '70 (programmazione per obiettivi, per concetti, per sfondo integratore, per temi, per problemi, per situazioni ecc.)¹: soprattutto la progettazione (per competenze) per Unità di apprendimento si differenzia dalla programmazione per Unità didattiche. In quest'ultimo caso si trattava di segmenti di programma

¹ Rimandiamo ai testi di Didattica generale relativi a questo tema, indicati nella specifica sezione della nostra bibliografia finale

(prestabiliti in anticipo) il cui focus, a partire dall'insegnamento del docente, erano le conoscenze da acquisire, e le abilità da far maturare agli studenti. Invece l'UdA, costruita intorno al lavoro dello studente, si determina a partire dai traguardi attesi (in termini di 'competenze' attese, in uscita, al termine del percorso); cresce intorno a domande-chiave e 'compiti autentici', 'compiti di realtà'²; elabora i percorsi formativi facendo uso del laboratorio e delle dinamiche cooperative e interdisciplinari; valuta i risultati non solo in termini di conoscenze elaborate, ma anche e soprattutto di competenze acquisite, con un focus puntato, quindi non tanto su ciò che lo studente non ha appreso, ma su quanto è riuscito ad ottenere e quanto può ancora migliorare.

A seconda della nostra sensibilità per questo tipo di terminologia, potremmo trovare tutto questo molto affascinante o molto complicato (potremmo ritenerlo solo 'aria fritta' o magari 'teoria' inapplicabile alla realtà). In ogni caso, tenendo conto che 'questo' ci viene chiesto, proviamo a capire come 'entrarci' nella maniera più filosofica possibile (e anche nella maniera didatticamente più efficace, speriamo!).

È evidente che ci sarà una prima fase in cui comunque dovremo 'progettare' la nostra (o le nostre) UdA filosofiche. Tutto sarà rivedibile nel processo, ma un'idea di partenza diventa necessaria. Come progettare un'UdA? Anche in questo caso le proposte sono numerose, prendiamo uno schema-tipo, riadattandolo un po'.

2. Uno schema classico di Unità di apprendimento

2.1 Denominazione

Cioè scegliamo il titolo da dare all'UdA.

C'è chi suggerisce di formulare la denominazione a partire dalla competenza fondamentale che vogliamo ottenere (e quindi in questo caso andrebbe formulato con un verbo all'infinito). Ma che cosa può significare tutto questo concretamente nella filosofia? Difficile dirlo, perché poi le progettazioni che circolano continuano a lavorare sui contenuti; e quindi troviamo UdA con titoli del tipo: *L'origine della filosofia; I Presocratici*. A nostro avviso, prendere sul serio la logica della progettazione per UdA dovrebbe invogliarci a riformulare tutto, a partire dai titoli. Per esempio (ma

² Su questo rimandiamo al nostro capitolo V.8.

si tratta solo di 'nostre' proposte), nel caso della filosofia, potremmo provare a scrivere: *Interrogarsi sull'origine della filosofia; Saper individuare le risposte che i Presocratici hanno dato alla questione dell'arché; ecc.*

C'è invece, tra gli esperti di didattica per competenze, chi propone di formulare i titoli delle UdA a partire dalla domanda di fondo dell'Unità stessa (dalla situazione-sfidante). Questo ci piace molto e lo troviamo molto 'filosofico'. In questo caso (le proposte sono sempre 'solo' nostre), per esempio, ricordando quello che abbiamo detto sul problem solving filosofico³, potremmo dire: *Qual è l'origine della filosofia? Come si pone la domanda sull'arché nella filosofia presocratica? Ecc.*

2.2 Target/contesto

Qualcuno scrive: 'utenti-destinatari'. In ogni caso: classe, tipologia di scuola, contesto classe.

2.3 Compito (di realtà) o prodotto finale

Ecco: questo è importante. È il focus della progettazione. Per ottenere la competenza attesa, che tipo di compito di realtà, di prestazione autentica, oppure prodotto concreto devo promuovere?

All'inizio dell'UdA lo definisco e faccio una 'consegna' agli studenti (infatti, alla fine dello schema dell'UdA c'è sempre la 'consegna' agli studenti). Per attivare le competenze, lo sappiamo, è importante 'fare' qualcosa, che possa essere replicato/trasferito nella vita concreta. Quindi, associando un compito di realtà alle prime competenze che abbiamo indicato in alto, potremmo per esempio (e solo a titolo di esempio) ipotizzare un compito di realtà di questo tipo: *immaginate di dover spiegare a vostri coetanei che non studiano filosofia... che cos'è la filosofia (oppure: di dover spiegare che cosa è l'arché per i presocratici)*. E/o, con qualche esempio ancora più 'particolare': *immaginate di essere ad una tavola rotonda sull'importanza dell'acqua e dover tenere una relazione sul valore dell'acqua a partire dalle tesi di Talete*. Ecc.

Per attivare anche competenze trasversali (saper discutere, lavorare in gruppo, esprimere il proprio punto di vista e ascoltare quello altrui, ecc.)

³ Capitolo V, paragrafo 6.3.2.

il compito di realtà generalmente è un lavoro di gruppo, che accompagna l'intera UdA e che viene valutato alla fine della stessa Unità.

3) Obiettivi specifici di apprendimento e/o formativi⁴

2.4 Competenze

Qui scriveremo le competenze che intendiamo attivare e verificare nell'UdA, sia attraverso il 'Compito-prodotto' finale, sia attraverso le varie metodologie e pratiche utilizzate. Come scelgo le competenze da attivare (e quindi da indicare)? Anche in questo caso gli studiosi di Didattica delle competenze danno indicazioni diverse, che proviamo a sintetizzare.

- Posso partire con un'analisi dei bisogni della classe (limiti e possibilità). Cosa manca? Cosa rinforzare? Ecc.
- Poi, in ogni caso, dovrò fare attenzione alle competenze scelte e indicate nel progetto di Classe o di Dipartimento (trasversali).
- Dopo di che, la scelta più consigliabile e immediata è utilizzare le Indicazioni nazionali (su cui ci siamo lungamente soffermati). Come abbiamo visto nel Documento sono indicate una serie di competenze che possiamo/dobbiamo attivare, sia trasversali (e queste sono indicate nell'allegato A), sia disciplinari (e queste possiamo dedurle dalla parte specifica di Filosofia, nella sezione Linee generali e competenze attese). Da tutte le competenze indicate nelle Indicazioni nazionali, traiamo quelle trasversali e quelle disciplinari che riteniamo di poter mettere in gioco nell'UdA specifica che stiamo progettando.

Competenze trasversali. Facciamo un esempio sulle competenze trasversali, sempre immaginando di stare strutturando una prima UdA in una classe in cui stiamo 'iniziando' a fare Filosofia. Riprendiamo in mano

⁴ Qui il ginepraio è infinito. Alcuni studiosi distinguono gli Obiettivi di apprendimento irrinunciabili, tratti dalle *Indicazioni nazionali* (che indicano le *conoscenze* e le *abilità* disciplinari di riferimento) e gli Obiettivi formativi, che sono una riformulazione degli obiettivi di apprendimento, in vista dello sviluppo della *competenza attesa* nella specifica UdA (qui le conoscenze e le abilità vengono contestualizzate in base alla classe e alla verifica prevista). C'è però anche chi divide: Obiettivi formativi dell'Unità (sulla base del Pecup, delle Indicazioni nazionali, del Pof e del dialogo con i colleghi del Consiglio di Team o di Classe); e gli Obiettivi specifici di apprendimento (OSA: sulla base delle Indicazioni nazionali e del confronto con gli insegnanti della stessa materia). C'è invece chi nello schema distingue la *Competenza-focus* (generalmente trasversale), messa all'inizio, che è quella più importante dell'UdA, e poi gli Obiettivi di apprendimento disciplinari (conoscenze e competenze).

l'Allegato A delle Indicazioni nazionali e quanto vi è scritto in relazione alle diverse aree (metodologica, logico-argomentativa, linguistico-comunicativa, storico-umanistica, scientifico-matematica-tecnologica).

Siamo all'inizio del percorso di Filosofia, quindi, per l'area metodologica sarà difficile mettere come competenza trasversale attesa "aver acquisito un metodo di studio autonomo e flessibile, che consenta di condurre ricerche e approfondimenti personali" o "essere consapevoli della diversità dei metodi utilizzati"; forse potremo mettere "saper compiere le necessarie interconnessioni tra i metodi e i contenuti delle singole discipline"... a livello base, ovviamente, perché siamo alla prima UdA in assoluto.

Una selezione simile poi possiamo fare per l'area logico-argomentativa. Cosa potremmo indicare? "Saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui"? Se attiviamo una serie di laboratori in cui gli studenti sono chiamati a lavorare in maniera argomentativa e dialettica, possiamo indicare questa competenza trasversale. Oppure anche "acquisire l'abitudine a ragionare con rigore logico, ad identificare i problemi e a individuare possibili soluzioni".

E ancora, per l'area linguistico-comunicativa, competenze riguardanti il padroneggiamento della lingua e della scrittura o della lettura dei testi. Per l'area storico-umanistica, per esempio le competenze riguardanti la conoscenza dei presupposti culturali, sociali ed economici (in questo caso dell'origine della filosofia in Grecia). Infine, se avremo fatto riferimenti o esercitazioni interdisciplinari, potremo indicare anche competenze relative all'area scientifica, matematica e tecnologica.

A queste potremo aggiungere le specifiche Competenze chiave di cittadinanza indicate nel Decreto 139/2007⁵.

Competenze disciplinari: anche in questo caso, possiamo prenderle dalle Indicazioni nazionali, selezionandole tra quelle indicate nella sezione *Filosofia - Linee generali e competenze*. Nella nostro capitolo III, relativo alle Indicazioni nazionali, avevamo già indicato una serie di competenze filosofiche prese dal Documento. Chiaramente queste sono attese alla fine dei tre anni. Quindi, per esempio, per una prima UdA sui Presocratici, sarà opportuno usare una serie di avverbi, aggettivi, parafrasi (che di seguito mettiamo in corsivo, aggiungendole ai termini presi dalle Indicazioni

⁵ Decreto 139/2007: "Imparare ad imparare; Progettare; Comunicare; Collaborare e partecipare; Agire in modo autonomo e responsabile; Risolvere problemi; Individuare collegamenti e relazioni; Acquisire e interpretare l'informazione".

nazionali), che ci aiutino a ricordare che stiamo solo ad un primo livello-base di attivazione di competenze filosofiche:

1. *Iniziare ad acquisire* consapevolezza del significato della riflessione filosofica
2. *Avviare l'acquisizione di* una conoscenza organica dello sviluppo storico del pensiero occidentale
3. *Iniziare ad* inserire gli autori in un quadro sistematico,
4. *Iniziare a* comprendere i problemi filosofici e valutare criticamente le soluzioni
5. *Iniziare a* sviluppare
 - la riflessione personale,
 - l'attitudine all'approfondimento
 - la capacità di giudizio critico
 - la discussione razionale
 - la capacità di argomentare una tesi
6. *Iniziare a riconoscere la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale*
7. Essere in grado, *ad un primo livello-base*, di
 - contestualizzare le questioni filosofiche e i diversi campi conoscitivi
 - comprendere le radici concettuali e filosofiche delle principali correnti
 - individuare i nessi tra la filosofia e le altre discipline.
8. *Avviare la* familiarità con la specificità del sapere filosofico
9. *Iniziare ad* apprendere il lessico fondamentale
10. *Iniziare a* comprendere e ad esporre in modo organico le idee e i sistemi di pensiero oggetto di studio.

Ovviamente non sarà necessario elencare tutte queste competenze, ma scegliere quelle su cui si intende lavorare di più.

4) 2.5 Abilità

Qualche teorico delle UdA le indica con il verbo all'infinito; altri (e noi preferiamo questa seconda opzione) alla terza persona singolare, con soggetto sottinteso (lo studente). Sono le abilità che vengono messe in gioco e sviluppate nell'UdA. Le abilità che possiamo indicare sono di diverso tipo. Per mantenerci al di sopra delle discussioni dei didatticisti e pedagogisti, possiamo fare riferimento alla definizione di abilità data dalla

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 (sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente: EQF, European Qualification Framework), a cui attingono le nostre Indicazioni nazionali 2010 (la definizione di abilità l'abbiamo già citata nel nostro capitolo III: "capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)".

In questa sezione dello schema di UdA dovremo cercare di essere concreti e chiederci: quali abilità sono implicate nella competenza attesa che ho individuato? Per esempio, se la competenza attesa è "*avviare la familiarità con la specificità del sapere filosofico*", le abilità in gioco potrebbero essere: [lo studente] sa utilizzare correttamente il lessico filosofico [sottinteso: dei Presocratici, nel caso dell'UdA di cui parlavamo sopra]; oppure: sa esporre in maniera corretta le tesi filosofiche degli Autori; oppure sa discutere rispettando correttamente i metodi dialogici; sa utilizzare correttamente gli strumenti; oppure, se prevediamo esercitazioni sui testi, per esempio: sa riconoscere le parole-chiave; sa svolgere esercizi di parafrasi, ecc.; oppure: sa utilizzare un determinato metodo o svolgere una certa pratica filosofica, ecc.

5) 2.6 Conoscenze

Queste, a nostro avviso, restano decisive. Sarà importante dettagliare tutti i contenuti dell'UdA: gli argomenti, i temi, i percorsi filosofici, gli Autori.

6) 2.7 Prerequisiti

Che cosa lo studente già dovrebbe sapere o saper fare per poter svolgere l'UdA che stiamo progettando? Sugeriamo di distinguere sempre due diversi tipi di prerequisiti:

- In relazione alle conoscenze (preconoscenze).
- In relazione alle competenze (traguardi di competenza già raggiunti e presupposti)

Ovviamente, mano a mano che procederemo nello studio della storia della filosofia, le preconoscenze saranno sempre più chiaramente disciplinari: per comprendere Aristotele, la conoscenza di Platone è un prerequisito. Ma questo vale ovviamente anche per le competenze: se gli studenti non sanno nemmeno leggere un testo filosofico non potrà chiedere loro di scrivere correttamente un testo filosofico. Lo sviluppo delle competenze è graduale e richiede il riconoscimento dei loro prerequisiti.

2.8 Collocazione dell'argomento all'interno della struttura curricolare (della disciplina ed eventualmente della scuola)

Questo è un elemento dello schema che non tutti i teorici delle UdA indicano. Serve ovviamente se la progettazione per UdA è più complessa. In ogni caso sarà utile capire in che momento del percorso scolastico si inserisce l'UdA che stiamo progettando.

2.9 Tempi di realizzazione

Quante ore prevedo necessarie per lo svolgimento di tutta l'UdA?

2.10 Fasi applicative

Strutturare in fasi l'UdA, indicando per ciascuna fase le ore previste⁶

2.11 Esperienze attivate

In questo caso, generalmente, si parla di esperienze concrete, di 'pratiche'. Per cui non mettiamo in questa sezione, per esempio, la lezione frontale, lo studio del Manuale, ecc. Mentre potremo mettere, per esempio: uso di laboratori, escursioni, visite guidate, etc.

⁶ Qualche studioso ritiene che per ogni fase dovrebbe esserci un compito/prodotto significativo, osservabile e valutabile.

2.12 Mediazione didattica

Metodologie

Per esempio: lezione frontale, lezione partecipata, dialogo docente/studente, ricerca/azione

Strumenti

Per esempio: Manuale, testi, antologie, LIM, materiali vari

- *Risorse umane* interne ed esterne (se ce ne sono oltre l'insegnante disciplinare)

- *Attività laboratoriali*

Indicando le tipologie di laboratorio ed eventualmente le loro modalità di svolgimento.

- *Discipline coinvolte* (se l'attività è inter- o multi-disciplinare)

2.13 Valutazione / verifica / monitoraggio

- Controllo degli apprendimenti (in ingresso, in itinere e in uscita)
- Indicatori e strumenti di osservazione e di autovalutazione (anche con indicazione dei livelli di competenza attesi)

Chiaramente si tratterà di verificare le competenze apprese, ma anche di accertare il livello (e/o il traguardo) di competenza raggiunto⁷ (in relazione alle competenze selezionate nel punto 2.4 dello schema).

2.14 Consegna agli studenti

Ovvero un foglio di istruzioni che va dato da subito agli studenti e che spieghi in che cosa consisterà il compito/prodotto che dovranno portare a

⁷ Se già è complessa una valutazione delle conoscenze, immaginiamo come lo sia quella delle competenze. Esula dalle possibilità e dallo spazio concesso ad un Manuale di didattica disciplinare (e non di didattica generale) entrare nel merito e nel labirinto della questione della 'valutazione delle competenze', che riteniamo essere una delle questioni più spinose, oggi, per la didattica. Rimandando ai testi indicati in bibliografia nella sezione Didattica generale, ci limitiamo a ricordare che la maggior parte degli esperti italiani, oggi sono concordi nel parlare di una triplice prospettiva valutativa, con dimensione 'oggettiva' (osservabile, verificabile, sia in itinere sia grazie a quanto 'prodotto' dai ragazzi nei loro 'compiti di realtà'); dimensione 'soggettiva' (e quindi autovalutazione: diari di bordo compilati dallo studente, schede di auto-valutazione, riflessione, ecc.); dimensione 'intersoggettiva' (legata alle istanze sociali e al comune sistema di attese e riferimento: quindi la prospettiva degli altri studenti, degli altri docenti, dei genitori; intuiamo come questo livello di valutazione sia molto complesso, ancor più dei precedenti). Rimandiamo a Caputo (2019)