



---

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 22 – maggio 2009

**REDAZIONE**

Direttore responsabile:  
*Francesca Brezzi*

Direttori editoriali:  
*Mario De Pasquale*  
*Anna Bianchi*

*Valerio Bernardi*  
*Cristina Boracchi*  
*Fabio Cioffi*  
*Antonio Cosentino*  
*Ferruccio De Natale*  
*Francesco Dipalo*  
*Armando Girotti*  
*Fulvio C. Manara*  
*Domenico Massaro*  
*Fabio Finazzi*  
*Graziella Morselli*  
*Gaspare Polizzi*  
*Emidio Spinelli*  
*Bianca M. Ventura*

[mario.depasquale@fastweb.it](mailto:mario.depasquale@fastweb.it)  
[annabian@tin.it](mailto:annabian@tin.it)

[bernarditroyer@virgilio.it](mailto:bernarditroyer@virgilio.it)  
[tondino\\_baby@libero.it](mailto:tondino_baby@libero.it)  
[fabio.cioffi@fastwebnet.it](mailto:fabio.cioffi@fastwebnet.it)  
[cosant@libero.it](mailto:cosant@libero.it)  
[fdenat@iol.it](mailto:fdenat@iol.it)  
[francesco.dipalo@istruzione.it](mailto:francesco.dipalo@istruzione.it) (webmaster)  
[armando.girotti@unipd.it](mailto:armando.girotti@unipd.it)  
[philosophe0@tin.it](mailto:philosophe0@tin.it)  
[galileo@lina.it](mailto:galileo@lina.it)  
[fabio.minazzi@asi.unile.it](mailto:fabio.minazzi@asi.unile.it)  
[morselli@aliceposta.it](mailto:morselli@aliceposta.it)  
[gasppo@tin.it](mailto:gasppo@tin.it)  
[emidio.spinelli@sfi.it](mailto:emidio.spinelli@sfi.it)  
[b.ventura@irre.marche.it](mailto:b.ventura@irre.marche.it)

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

---

MARIO DE PASQUALE, Editoriale	
<b>Per la riflessione educativa e didattica</b>	<p>SERGIO A. DAGRADI, Maturità t'avessi preso prima... Brevi considerazioni attorno agli scritti di Karl Marx per la licenza liceale</p> <p>GRAZIELLA MORSELLI, La storia della filosofia come base della didattica</p> <p>MARIO DE PASQUALE, Gioco estetico e gioco filosofico nell'esperienza di filosofia in classe</p>
<b>Progetti per la scuola</b>	<p>&gt; <i>Esercitiemo il pensiero. Progetto di alfabetizzazione filosofica</i></p> <p>PAOLO COPPARI, A bottega dal filosofo, ovvero gli strumenti per esercitare il pensiero</p> <p>&gt; <i>Esercitiemo il pensiero. Quando sei nato non puoi più nasconderti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BIANCA MARIA VENTURA, Presentazione del Progetto</li> <li>• PAOLO COPPARI, Quando sei nato non puoi più nasconderti</li> <li>• ANTONELLA CHIUSAROLI, Ritratti, autoritratti e dialoghi con la propria immagine</li> <li>• PAOLA SCORCELLA, I tradizionali strumenti didattici e l'esperienza filosofica</li> </ul> <p>&gt; <i>Progetto di filosofia minima</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CRISTINA BORACCHI, Presentazione del progetto</li> <li>• MARTA GRAZIOLI - CRISTINA BORACCHI (a cura di), "Io è un altro". Progetto di cittadinanza attiva</li> </ul>
<b>Proposte e percorsi didattici per le scuole superiori</b>	<p>ERNESTA A. BEVAR, L'esperimento formativo dell'<i>Emilio</i> di J. J. Rousseau</p> <p>FIRENZO FERRARI, Il sistema aperto di Immanuel Kant</p> <p>RAFFAELLA POZZI, L'arte del ragionare. dalla dialettica alla conoscenza dimostrativa</p> <p>RAFFAELLA POZZI, Esempio di analisi di un testo filosofico: Descartes, <i>Meditazioni metafisiche</i> II at 30,3-at 34,9</p> <p>FRANCESCO DIPALO, La pratica filosofica come arte politica</p>

<b>Cinema e filosofia</b>	LUCIANO APRILE, <i>La donna tra positivismo e irrazionalismo nel passaggio dal XIX al XX secolo: scienza, letteratura e immaginario sociale. Il contributo del cinema</i>
<b>Recensioni</b>	DEBORAH BOERMAN, Recensione: Graziella Morselli, <i>Nel corpo è l'origine: studio sui vissuti femminili della procreazione</i> ARMANDO GIROTTI, Recensione: Elena Gremigni, Giovanna Lucci, Franca Settembrini, <i>Nodi critici della scuola italiana</i>



## EDITORIALE

### Mario De Pasquale

In questo numero è evidente la vitalità della prassi didattica dei docenti di filosofia e lo sforzo di proporre anche nuove strade da seguire nell'insegnamento. Le questioni che sono state oggetto di riflessioni e temi di esperienze didattiche in questo numero sono sostanzialmente tre: il ruolo della storia della filosofia, del testo filosofico e dell'esperienza estetica nell'insegnamento della filosofia.

Nella rubrica che comprende i saggi di natura teorica vi sono interessanti riflessioni sull'approccio alla storia della filosofia di Graziella Morselli e un ampio saggio sul tema, molto problematico, del rapporto tra esperienza di filosofia e esperienza estetica nell'insegnamento della filosofia. Il primo tema è classico, ma aperto a cambiamenti necessari. Il secondo tema è oggetto di grande attenzione negli ultimi anni, tuttavia ancora da indagare e da approfondire. Ambedue i saggi offrono spunti di riflessione e di ricerca. Particolare il lavoro di Dagradi sui testi di Marx per la licenza liceale.

Nelle rubriche dedicate alle pratiche, alle esperienze e ai percorsi realizzati ritornano gli stessi temi. L'esercizio del pensiero nell'apprendere a filosofare attraverso un rapporto rinnovato con il testo filosofico è oggetto di vari interventi che testimoniano l'ampio progetto sul testo filosofico coordinato da Bianca M. Ventura presso l'IRRE Marche (interventi di Paolo Coppari, Antonella Chiusaroli, Paola Scorcella).

Le esperienze e i percorsi presentati sono stati sviluppati nell'ambito dell'uso del testo filosofico e del linguaggio cinematografico nell'insegnamento della filosofia (vedi gli interventi di E. Bevar, F. Ferrari, E. Pozzi, L. Aprile).

Cristina Boracchi rilancia, con un nuovo interessante progetto, il tentativo di realizzare forme di insegnamento della filosofia nei bienni della Secondaria superiore nella prospettiva di una più ampia formazione alla cittadinanza attiva e responsabile.

Interessante appare l'esperienza di insegnamento di Stefano Fascioli presso un carcere minorile secondo il modello della *philosophy for children* di Lipman.

Dalla lettura dei lavori presenti in questo numero dovrebbe risultare rinforzata l'intenzione di aprire nuovi cantieri e nuove vie alla ricerca di un insegnamento efficace della filosofia nella scuola del 2000.

## MATURITÀ T'AVESSI PRESO PRIMA...

### BREVI CONSIDERAZIONI ATTORNO AGLI SCRITTI DI KARL MARX PER LA LICENZA LICEALE

Sergio A. Dagradi

*Nella vita e nella storia, il sovra-adattamento alle condizioni date è stato non segno di vitalità, ma l'annuncio di senescenza e di morte, con relativo impoverimento della sostanza inventiva e creatrice.*

Edgar Morin

I primi scritti pervenutici di Karl Marx sono i componimenti d'esame redatti per il conseguimento della licenza liceale, esame al quale l'allora diciassettenne si sottopose tra il 10 e il 17 agosto del 1835 presso il ginnasio *Federico Guglielmo* di Treviri<sup>1</sup>.

L'interesse per questi scritti risiede in primo luogo – e abbastanza evidentemente – nel fatto di essere opere di cotanto autore: altri elaborati di studenti e studentesse, che non sono divenuti altrettanto noti, giacciono in qualche sottoscala o in polverosi ripostigli delle scuole di tutto il mondo, prima di essere mandati al macero, prima di essere distrutti, assieme agli sforzi e alle tensioni profusi da quegli stessi studenti e da quelle stesse studentesse per poter giungere a quella meta e poterli quindi scrivere. Nondimeno, il rischio che si corre nell'interessarsi ai primi scritti di un pensatore è quello di proiettarvi retrospettivamente le idee che verranno a maturare in lui in fasi posteriori della sua riflessione<sup>2</sup>. Nel dedicarci a questi componimenti si dovrà aver cura di non cadere in questa trappola e di leggere ciò che effettivamente in questi è contenuto e nell'analizzare la trama concettuale che fattivamente è riscontrabile in essi. Infatti, alcuni di questi elaborati si prestano ad alcune brevi considerazioni circa il loro contenuto che giustificano un interesse ulteriore, rispetto al precedente, e che costituirà l'oggetto della presente nota. Infine, la lettura di questi temi in classe può forse essere di stimolo per una più generale riflessione circa il valore della cultura, della formazione e dell'impegno ad esse per ciascun studente e ciascuna studentessa: quello che questi temi ci dicono è, in fondo, che prima di diventare Marx – ma un discorso analogo potrebbe farsi anche ri-

---

<sup>1</sup> Alcune notizie di contestualizzazione e di primissimo orientamento attorno agli esami sostenuti da Karl Marx possono essere ricavate da Karl MARX – Friedrich ENGELS, *Opere*, vol. I, *Karl Marx 1835-1843*, Editori Riuniti, Roma, 1980, p. 853; nonché da Karl MARX, *Scritti politici giovanili*, a cura di Luigi Firpo, Einaudi, Torino 1975 (ma 1<sup>a</sup> ed. 1950), p. 479. Il diploma di maturità è riprodotto in Karl MARX – Friedrich ENGELS, *Opere*, vol. I, *Karl Marx 1835-1843*, op. cit., pp. 740-741.

<sup>2</sup> Secondo un dispositivo storiografico già deplorato da Aristotele nella *Retorica* (II (B), 24, 1401 b, 30-33), si tende a porre in una relazione causale necessari accadimenti occorsi in meri tempi storici successivi, ma non contigui, determinando così la nozione di *prefigurazione*: un evento singolare è quindi interpretato a posteriori come la scaturigine necessaria di un altro evento singolare di epoca appunto successiva e al quale non è legato da alcuna prossimità e vicinanza cronologica. Dice Aristotele, nel passo citato: «Un altro luogo comune consiste ne *far passare come causa ciò che invece non è causa*, ad esempio il fatto che una cosa si è prodotta contemporaneamente a un'altra, oppure l'ha seguita; si prende il 'dopo di ciò' come se fosse 'a causa di ciò' [...]» (tr. it. in ARISTOTELE, *Opere*, vol. 10, *Retorica, Politica*, Laterza, Roma-Bari 1973, p. 132).

leggendo i primi componimenti di Friedrich Nietzsche o di qualsiasi altro autentico filosofo – Karl era un giovane di diciassette anni, esattamente come i suoi coetanei e probabilmente come i diciassettenni di altre epoche<sup>3</sup>. Il futuro, detto altrimenti, apre a tutti le sue opportunità, per chi vuole coglierle e impegnarsi per esse<sup>4</sup>.

## L'analisi dei testi

Indubbiamente, la prova di maggior interesse è quella di tedesco, *Considerazioni di un giovane sulla scelta del proprio avvenire*<sup>5</sup>. Nello sviluppare le proprie considerazioni – al pari di ogni buon studente chiamato a riflettere in componimenti scolastici su tale argomento – Marx pone subito l'accento sul legame dell'uomo, di ogni singolo, con la società: l'uomo è sempre inserito in un contesto sociale del quale occorre tener conto al punto che ritiene si debba non solo agire in esso, ma financo per esso. È in questo ambito che il problema della scelta del proprio avvenire deve essere collocato.

Possiamo allora affermare – come prima considerazione – che in Marx è sicuramente presente, fin da questa epoca, l'idea dell'inscindibilità del legame individuo-comunità. Mi domando se tale legame non debba intendersi come un retaggio della cultura ebraica dalla quale la famiglia Marx proveniva. Pur essendosi il padre Heinrich convertito al protestantesimo per evitare problemi rispetto ai provvedimenti antisemiti assunti dal governo prussiano<sup>6</sup>, la famiglia Marx era famiglia di solide tradizioni ebraiche, che poteva vantare anche dei rabbini tra le sue schiere. Sappiamo l'incidenza che il legame individuo-collettività ha nella religione ebraica: la dimensione della salvezza non è mai pensata – come per il posteriore cristianesimo – come dimensione privata, fondata sul rapporto personale del credente con dio, bensì come dimensione appunto collettiva, riguardante l'intera comunità. O è l'intero popolo d'Israele a salvarsi o è la dannazione per tutti: il tempo messianico è pensato, infatti, come il tempo di inveramento della promessa fatta da Dio al popolo d'Israele. Questa matrice, ipotizzo, potrebbe riemergere – come detto – nel legame che il giovane Marx pone tra individuo e società.

Di contro, il radicamento ad una comunità determinata territorialmente, ad un contesto sociale specifico, segna un tratto di distanziamento rispetto allo sradicamento del popolo ebraico dopo la diaspora e alla sua separatezza rispetto alle comunità nazionali nelle quali si trova a vivere. Quindi, se da un lato il legame individuo-comunità potrebbe avere una matrice nella cultura ebraica, il giovane Marx,

---

<sup>3</sup> Una prova indiretta di questo potrebbe essere data dal lascito di poesie (nonché di abbozzi di componimenti e saggi letterari) che il giovane Marx compose durante il suo successivo periodo universitario. Si cfr. Karl MARX – Friedrich ENGELS, *Opere*, vol. I, *Karl Marx 1835-1843*, op. cit., pp. 573-728.

<sup>4</sup> Lo spunto per stendere queste brevi considerazioni attorno ai componimenti della maturità di Karl Marx mi è venuto, in tal senso, da una e-mail inviata da un mio ex studente che, in difficoltà durante la stesura della sua tesi di laurea, si ricordò delle letture fatte in classe dei primi e, per altri versi, poco significativi scritti di Marx, Nietzsche e Freud e dell'intento con il quale li proposi agli studenti e alle studentesse dell'ultimo anno di liceo. L'insegnamento che ne ricavò allora riemerse in quel momento di difficoltà, aiutandolo a superarlo, e, appunto nella e-mail di ringraziamento che mi indirizzò, volle testimoniarmelo. Gli sono dunque anch'io, in qualche modo, debitore per l'input a redigere il presente scritto e lo ringrazio di questo.

<sup>5</sup> La traduzione italiana è leggibile in Karl MARX, *Scritti politici giovanili*, op. cit., pp. 480-484; nonché in Karl MARX – Friedrich ENGELS, *Opere*, vol. I, op. cit., pp. 3-7.

<sup>6</sup> Il padre era infatti avvocato della Suprema Corte d'Appello.



cresciuto in una famiglia convertitasi e di stampo decisamente illuminista, declina questo legame in relazione al concreto e determinato contesto sociale nel quale l'individuo si trova a vivere e ad interagire<sup>7</sup>.

La scelta del proprio avvenire deve dunque avvenire, per il giovanissimo Marx in relazione al contesto sociale: l'innalzamento e il perfezionamento di sé deve avvenire nel parallelo innalzamento e miglioramento della società e il problema diviene quello di individuare la *vocazione* alla quale si è chiamati per rendere al meglio questo compito.

Credo che in questo passaggio il riferimento concettuale più sicuro possa essere individuato nel concetto, proprio della cultura protestante, di *Beruf*, che indica una professione legata ad una vocazione e sul quale è necessario spendere alcune parole di chiarimento.

Come noto la differenza di fondo tra la dottrina della salvezza professata dal Protestantismo e quella sostenuta dalla Chiesa di Roma risiede nella differente interpretazione del peccato originale. Mentre per la Chiesa di Roma quest'ultimo avrebbe corrotto solo parzialmente l'animo umano e l'uomo sarebbe ancora capace di compiere il bene, per cui la salvezza sarebbe di conseguenza raggiungibile non solamente avendo fede nel messaggio salvifico del Cristo, ma anche attraverso delle opere di bene con le quali l'uomo può guadagnarsi dei meriti agli occhi di Dio, per il Protestantismo, tanto luterano che calvinista, il peccato originale avrebbe viceversa irrimediabilmente corrotto l'uomo, per cui l'essere umano non sarebbe più capace di volere il bene, di ricercarlo, e quindi di perseguire la salvezza. La sua volontà non sarebbe più libera, potendo di conseguenza individuare la sua condizione come caratterizzata non già dal *libero arbitrio*, bensì del *servo arbitrio*. Se l'uomo è soggetto a questa condizione dannata, reietta, solamente da Dio può arrivare la grazia della salvezza: si può solamente avere fede e abbandonarsi totalmente all'azione salvifica di Dio, realizzantesi nel corso della storia. Per il pensiero protestante l'agire etico dell'individuo diviene pertanto la manifestazione della sua fede, come *rinuncia totale a sé* per rendere gloria a Dio e al suo piano salvifico che si manifesta *costantemente* nella storia, in particolare attraverso lo specifico compito sociale che Dio stesso lo ha chiamato a svolgere, lo ha *pre-destinato*. «I cristiani devono compiere la loro santificazione nella vocazione che è stata rivolta loro, nella famiglia, nella vita sociale e politica o nel ministero pastorale. Lutero con ciò non intende secolarizzare il cristianesimo, ma piuttosto proclamare la signoria di Dio su tutta la sfera temporale, mentre l'uomo è chiamato a collaborare con Dio in essa. L'ascesi monastica è sostituita da una nuova asceti della vita vissuta ogni giorno nel mondo, secondo la fede. Così nasce l'etica vocazionale tipica dei popoli protestanti<sup>8</sup>».

Nella riuscita professionale, di conseguenza, il protestante può leggersi un segno del piano provvidenziale di Dio; può scorgervi un segno dell'essere appunto

---

<sup>7</sup> Colgo in ciò, a livello di mera ipotesi, un possibile piano di emergenza delle considerazioni che Marx svilupperà nel posteriore *Zur Judenfrage* (1843-1844) (si cfr. Karl MARX, *La questione ebraica*, tr. it. con testo originale a fronte, Massari Editore, Bolsena 2003). La questione anzitutto della propria matrice ebraica è questione che, soggiacendo alla formazione culturale del giovane Marx, non poteva essere a lungo elusa e, prima o poi, affrontata di petto.

<sup>8</sup> Valdo VINAY, *Introduzione*, a Martin LUTERO, *Scritti religiosi*, a cura di Valdo Vinay, Laterza, Bari, 1958, p. XII.

*pre-destinato* alla salvezza, di essere stato toccato dalla grazia divina. In questo senso, come noto, Max Weber è giunto ad ipotizzare che lo *spirito* del capitalismo, ossia la mentalità orientata ad un guadagno crescente, frutto di un'attività professionale seria, sistematica e tendente alla *razionalizzazione* del processo lavorativo, sarebbe nata e si sarebbe diffusa, proprio attraverso quelle disposizioni etiche peculiari indotte appunto dal particolare carattere dell'educazione protestante. Detto altrimenti: l'etica protestante e in particolare - nell'interpretazione weberiana - quella calvinista, intendendo il lavoro come *Beruf*, come *vocazione*, come compito assegnato da Dio all'uomo, avrebbe fatto della condotta professionale l'ambito attraverso il quale a ciascun individuo è data la possibilità di raggiungere la sicurezza di sé come eletti, respingendo ogni dubbio, frutto tanto di una fede insufficiente, quanto di una insufficiente azione della grazia divina<sup>9</sup>. Il raggiungimento di obiettivi professionali, risultato di una condotta *costante*, di un autocontrollo *sistematico* di sé di fronte alla altrettanto costante minaccia della dannazione, sono il segno distintivo dell'essere stati *unti* dal Signore, di essere destinati alla salvezza eterna dalla Grazia divina. È sull'idea di un *dovere professionale* che l'individuo sente nei confronti della propria attività (qualunque essa sia) e che si traduce in un comportamento razionale nei confronti della medesima, che come detto è emersa – sempre secondo l'analisi di Weber – l'etica sociale della civiltà capitalistica.

Se questo è il contesto culturale di riferimento del giovanissimo Marx, allora si comprende la sua preoccupazione – che sembra più accentuata di quella normalmente provata da uno studente dinnanzi alla questione che sta prendendo in esame (o è solamente affettazione retorica nell'ottica dell'esame da superare, come per ogni studente che si rispetti?) – circa la prudenza che deve presiedere alla individuazione della professione futura. Da essa dipende non solamente la felicità terrena, ma anche le avvisaglie della possibile felicità eterna. Ecco perché la scelta deve essere accuratamente ponderata.

Come individuare, allora, la giusta vocazione-professione? Con quali strumenti giungere ad essa? Anche in questo caso è possibile avanzare alcuni rilievi interessanti.

Due sono le matrici che, secondo il giovanissimo Marx, devono informare la scelta: la ragione e l'esperienza. Si potrebbe quasi dire una trasposizione ingenua del criticismo kantiano. Da un lato, infatti, la scelta deve essere meditata, ed in tal senso è la ragione – in un'ottica prettamente illuminista – l'organo che deve presiedere e guidare tale meditazione e cercare di pervenire ad una scelta ponderata. Scegliere, per il giovanissimo Marx, è, kantianamente, ragionare. Non vi è scelta senza ragione e non vi è ragione che non scelga. L'antropologia implicita è quella di stampo, come detto, illuminista di un individuo come essere dotato di ragione e che è tale, che appartiene al consesso del genere umano proprio se non rinuncia all'uso di tale ragione.

Ma la ragione potrebbe correre il rischio della vuotezza, della mancanza di esperienza. La ragione deve esercitarsi sul concreto, sulla realtà. Come nel richiamo al legame con la realtà storico sociale nella quale si vive e si opera, anche in questo

---

<sup>9</sup> Ricordiamo, in tal senso, come già per Lutero Dio stabilirebbe l'ordine secolare secondo la propria legge e volontà, per cui ogni opposizione a quest'ordine oltre che sediziosa apparirebbe anche come vera e propria bestemmia. Si cfr. ad esempio Martin LUTERO, *Contro le empie e scellerate bande dei contadini*, (1525), tr. It. in Id., *Scritti politici*, UTET, Torino 1959, pp. 484-490.



passaggio il giovanissimo Marx richiama ad un uso della ragione che sia costantemente intrecciato alla concretezza del vivente, una ragione mai astratta ma sempre operante nella e con la realtà concreta. Ma dove può mai un giovane inesperto e poco avvezzo al mondo prendere quella esperienza di cui manca? Ovviamente il giovane Marx si appella – da buon figlio e buon scolaro – ai genitori. Sono loro la memoria che deve guidare il figlio nella scelta, sulla scorta della loro esperienza. Anche qui va tuttavia rilevato che manca l'idea di un appiattimento supino del giovane sulle posizioni dei genitori. Questa esperienza deve comunque essere portata al vaglio della propria ragione e ponderata con le proprie forze. È in questa dinamica che si gioca il rapporto di autonomia del giovane nell'ambito della famiglia e il proprio delinarsi come persona matura e adulta. Anche in questo caso sembrerebbero riecheggiare le parole di Kant sul raggiungimento della maggiore età come raggiungimento dell'età della ragione, dell'uso critico della ragione<sup>10</sup>.

La valutazione circa la propria scelta deve inoltre tenere nella dovuta considerazione – sempre secondo il giovanissimo Marx – due condizioni che ci precedono, che precorrono ogni individuo e che lo determinerebbero nel suo essere, al punto da dover essere soppesate con attenzione per evitare scelte *astratte*, sciolte dalla realtà e dunque insensate, rappresentando in tal senso una sventura per il singolo. Nel tratteggiare queste due condizioni riappare quell'elemento di concretezza, sviluppato in particolare in relazione al contesto sociale nel quale il singolo si trova a vivere, sul quale mi sono già in precedenza soffermato. Le due condizioni sono, infatti, le condizioni *fisiche* e le condizioni *spirituali* del soggetto che deve compiere la scelta.

Ogni soggetto appare materialisticamente determinato dalla propria corporeità: il proprio corpo, la nostra natura fisica, infatti, «[...] a volte ci si erge contro minacciosa, e nessuno osi prendersi giuoco dei propri diritti<sup>11</sup>». Vi sono limiti fisici che costituiscono dei limiti oggettivi alla nostra libertà e in particolare alla nostra scelta, alla nostra possibilità di deliberare. Quelle deliberazioni che cozzassero contro questi limiti sarebbero inevitabilmente destinate all'ineffettualità, conducendo il soggetto al fallimento di sé, della propria esistenza.

Di contro all'elemento corporale si erge l'elemento spirituale che, in molti casi, riesce anche a contrastare e a farci superare i nostri limiti fisici: questo risiede – per il giovanissimo Marx – nella nostra *formazione*, emergendo in questo aspetto tutto il valore che egli, ma forse più in generale la sua epoca, attribuivano alla cultura. La cultura è forza attiva, plasmante la realtà e, come tale ed entro certi limiti, può aiutare l'individuo a temperare i limiti impostigli dalla propria natura fisica, permettendo il raggiungimento di risultati altrimenti insperati.

---

<sup>10</sup> Ci riferiamo al contributo di Immanuel KANT, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, apparso nel n. 4 della «Berlinische Monatsschrift» nel 1784 (tr. it. a cura di Nicolao Merker, *Che cos'è l'illuminismo?*, Editori Riuniti, Roma 1997<sup>3</sup>, pp. 48-55). Sui limiti dell'uso della ragione *pubblica* in Kant rimandiamo introduttivamente alle osservazioni dello stesso Merker alle pp. 39-42 della traduzione sopra citata, nonché a quelle, relative al pensiero di Kant, contenute nel nostro *Ragioni dell'eros. Tre diverse scritture filosofiche in Diderot, Morelly, Kant*, «Giornale di Metafisica», n.s., a. 24 (2002), n. 1-2, pp. 101-130 (ora in Sergio DAGRADI, *Il Vuoto e la Carne: il pensiero filosofico e la problematizzazione della sessualità*, Bonomi Editore, Pavia 2002, pp. 103-123).

<sup>11</sup> Karl MARX, *Scritti politici giovanili*, op. cit., p. 482.

Due considerazioni, fatte dallo stesso Marx, debbono però essere tenute presenti in questo passaggio. Anzitutto, e riprendendo evidentemente suggestioni che già avevano inciso in precedenti luoghi del suo scritto, occorre rammentarsi che le condizioni spirituali, ossia le condizioni formative degli individui non accadono mai in situazioni astratte, ma sono dipendenti dalle opportunità sociali delle quali gli individui dispongono. È un elemento sul quale occorrerebbe meditare a lungo, anche e soprattutto in relazione al presente: se, ci dice il giovanissimo Marx, sulla nostra natura fisica poco o nulla possiamo<sup>12</sup>, alla nostra formazione molto possiamo invece chiedere, poiché essa può andare a compensare la prima; e, tuttavia, sono le nostre condizioni sociali che rendono possibile l'opportunità di accedere ad una formazione adeguata e che possa fornirci strumenti fondamentali per la nostra riuscita, per poter compiere non solo certe scelte ma anche altre, per allargare lo spettro dei progetti di vita che possiamo intraprendere. Per essere, in sostanza, più o meno liberi<sup>13</sup>.

In secondo luogo questi due elementi debbono armonizzarsi: la mia formazione spirituale dovrà innestarsi sulle mie qualità fisiche permettendo di sviluppare pienamente l'umanità che è in me, sostenendo o sostituendo certe mie doti, ma sempre in una crescente maturazione della consapevolezza di ciò che posso essere, di ciò a cui posso aspirare. Solamente da tale armonizzazione potrà sorgere – per il giovanissimo Marx – quella tranquillità che permetterà una scelta ponderata e dunque felice.

Tale felicità, proprio per quanto fin qui analizzato, sarà dunque da intendersi come il risultato di una scelta non astratta, ossia sciolta dalla realtà individuale nella quale ognuno è chiamato a vivere e ad inserirsi attivamente per realizzarsi secondo quell'ideale di perfezionamento che discende dal concetto stesso di vocazione, di *Beruf*: Nel realizzarsi si agisce sempre anche in relazione al contesto e, dunque, anche a favore dell'umanità che in quel contesto è presente: e viceversa, agendo a favore dell'umanità, si agisce anche a favore dell'umanità che è in noi, perfezionandola.

Il componimento di religione (*L'unione dei credenti in Cristo, secondo il Vangelo di Giovanni, XV, 1-14, rappresentata nel suo fondamento e nella sua essenza, nella sua incondizionata necessità e nei suoi effetti*<sup>14</sup>) offre, in tal senso, un'ulteriore conferma a questa visione del concetto di perfezione di cui è portatore il giovanissimo Marx. Anche in questo tema, infatti, l'anelito alla vera perfezione

---

<sup>12</sup> Ovviamente le scoperte nel campo della manipolazione genetica e la diffusione di certi modelli di intervento estetico sul nostro corpo – anche particolarmente invasivi – hanno in parte mutato la nostra situazione al presente, sebbene anche la possibilità di accedere a queste tecniche di manipolazione del corpo dipendono dalle opportunità sociali di cui ciascuno è portatore in quanto membro di un determinato ceto o di una determinata classe sociale.

<sup>13</sup> Ho discusso alcuni nodi problematici del nesso filosofia-formazione nella società contemporanea in *Formazione e/o filosofia? Alcune considerazioni attorno al concetto di formazione in relazione al ruolo professionale del docente di filosofia*, «Comunicazione filosofica», rivista telematica, n. 12, giugno 2003, URL: <http://archive.sfi.it/cf/cf12/articoli/dagradi.htm>. Emerge, inoltre, come di estrema attualità – in una fase storica nella quale la funzione della scuola pubblica sembra messa fortemente in discussione da nefasti progetti di pseudo-riforma – il tema delle opportunità che proprio un'adeguata formazione può offrire, in termini di inclusione e promozione sociale, anche a studenti e studentesse provenienti da strati sociali culturalmente svantaggiati.

<sup>14</sup> Traduzione italiana in Karl MARX, *Scritti politici giovanili*, op. cit., pp. 484-488; nonché in Karl MARX – Friedrich ENGELS, *Opere*, vol. I, op. cit., pp. 732-735.

non coincide assolutamente con l'egoismo: la vera perfezione nulla ha a che vedere con esso, con la brama di gloria o di ardite imprese, descritte viceversa come ambizioni ad una «rozza grandezza<sup>15</sup>».

Le polarizzazioni che caratterizzano le due strade possibili per l'uomo emergono in una adolescenziale chiarezza da quest'ultimo scritto:

bene vs. cupidigia

conoscenza vs. brama di beni terreni

verità vs. menzogna

virtù vs. peccato.

L'incolonnamento mostra nella sua parte sinistra quale idea il giovanissimo Marx avesse del contenuto del messaggio evangelico e di quale strada fosse assegnata all'uomo per adempiere al compito assegnatogli dalla divinità. Il bisogno di redenzione che fonda la ricerca umana è dal nostro inteso come necessità ad un cammino di comprensione, di conoscenza e di sapere legato alla pratica della virtù personale e del bene comune. Il messaggio salvifico di Cristo, detto altrimenti, è interpretato come istituente una triangolazione tra il divino, l'individuale e il collettivo: tramite il messaggio di redenzione non è solo il singolo ad essere esortato, ma nel riconoscere la medesima condizione degli altri uomini, si innesta un legame di sacrificio reciproco che instaura e lega la comunità<sup>16</sup>. Il messaggio salvifico sostiene l'essere virtuosi del singolo che si dispiega nella sua pienezza nell'azione comunitaria, secondo una eco – diremmo – di motivi rinvenibili anche nella primissima riflessione hegeliana<sup>17</sup>.

Il componimento in latino, *Se il principato di Augusto possa a buon diritto annoverarsi tra le età più felici dello Stato romano*<sup>18</sup>, non contiene invece spunti di particolare interesse.

## Una conclusione. Molte considerazioni

Il valore di questi primissimi scritti di Karl Marx – ma ribadisco, la riflessione potrebbe valere anche per i primissimi scritti di altri filosofi, autenticamente tali – non è evidentemente intrinseco. Certo, possono gettare luce sul suo processo formativo, essere utili strumenti di ricostruzione biografica: ma l'aspetto rilevante è l'apertura alla dimensione propriamente umana delle sua esistenza. Prima di essere filosofi, Marx o Nietzsche o altri ancora, sono stati adolescenti e giovani che si sono confrontati con alcune problematiche che possono costituire motivo di riflessione

---

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 485.

<sup>16</sup> Si cfr. *ivi*, p. 487.

<sup>17</sup> È noto che gli scritti a carattere teologico redatti dal giovane Hegel furono oggetto di studio solamente tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento ed editi nel 1907, non potevano dunque essere conosciuti dal giovanissimo Marx. L'assonanza di interpretazione del messaggio cristiano e il suo ruolo vivificatore della comunità, in particolare rispetto all'amore di Cristo, possono quindi essere intese esclusivamente come la presenza di un motivo di insistenza nella cultura tedesca del tempo e specialmente nel dibattito apertosi successivamente alla Rivoluzione francese attorno ai caratteri costitutivi dell'unità del popolo tedesco.

<sup>18</sup> La traduzione italiana è disponibile in Karl MARX – Friedrich ENGELS, *Opere*, vol. I, op. cit., pp. 736-739.

anche per gli studenti e le studentesse di oggi. Ancora, per questi e queste, si apre uno spettro di questioni che chiamano in causa il loro presente e, soprattutto, il loro futuro e che chiedono di essere soppesate e che esigono delle prese di posizione, delle scelte che loro e solo loro possono e debbono compiere. In questo risiede tutta l'attualità di questi scritti.

La conclusione della loro rassegna non può pertanto che individuare domande in luogo di risposte, che indicare ambiti problematici e aree di criticità verso i quali studenti e studentesse di oggi possono e debbono essere invitati a meditare.

Ne propongo alcuni, quelli che a mio avviso gli scritti di Marx appena esaminati pongono con maggior urgenza.

a) Il rapporto dei giovani con la società che li circonda. Quali vincoli, quali legami sentono? Oppure, la loro esistenza è pensata a partire da un individualismo atomistico radicale? Qual è e come viene pensato, raffigurato o immaginato lo spazio sociale, il *loro* spazio sociale? Esiste, in modo ancor più radicale e provocatorio, un *loro* spazio sociale?

b) Rispetto alla loro professione a venire, come pensano il loro futuro, cosa sperano, come lo vedono? Come vedono il loro rapporto con quello che vorrebbero 'fare da grandi'? Esiste ancora una dimensione di progettualità di questo tipo?

c) Marx richiama più volte l'utilizzo della ragione come guida nelle proprie scelte. Che rapporto hanno i giovani, oggi, con l'uso della ragione e con un suo utilizzo kantianamente critico? Quanto la ragione entra negli strumenti delle loro scelte? Che cos'è per loro la ragione e cosa significa pensare? La verità è un valore?

d) Cosa significa per i giovani d'oggi fare esperienza? Quali sono i luoghi dell'esperienza? Dove ritengono di fare esperienza, in quali ambiti, in quale circostanze?

e) Qual è il loro grado di autonomia rispetto agli adulti, rispetto anzitutto ai genitori e come vivono il loro rapporto familiare, anche e soprattutto come momento all'interno del loro percorso di maturazione? Come viene percepito il mondo adulto? Chi sono, per loro, gli adulti? Dove li incontrano e che rapporti stabiliscono o riescono ad instaurare?

f) Marx richiamava anche le caratteristiche psicofisiche che possono condizionare le scelte del giovane. Che rapporto hanno i giovani d'oggi con il proprio corpo, con la propria fisicità? Il corpo crea opportunità o limiti? È motivo di impaccio, imbarazza, o è motivo di apprezzamento? Il corpo è pensato come uno strumento possibile per 'fare carriera'? E se sì, lo userebbero come tale?

g) Che considerazione hanno rispetto alla formazione culturale? La cultura è sentita come un valore da parte loro? Ritengono sia ancora ritenuta un valore sociale? Ritengono che nel nostro contesto sociale vi sia ancora spazio per la cultura? È elemento fondamentale e imprescindibile per poter 'far carriera'?

h) Rispetto alle opportunità a poter realizzare i propri sogni e le proprie ambizioni professionali o lavorative, i giovani italiani di oggi ritengono che tutti siano messi nelle stesse condizioni di partenza, ovvero di pari opportunità? Esiste effettivamente meritocrazia in Italia? Ne hanno percezione? E cosa significa per loro *meritocrazia*?

Campi problematici, non risposte si diceva. Credo che se si riuscisse ad utilizzare i testi che abbiamo qui preso ad esempio per indirizzare gli studenti e le studentesse ad affrontare e discutere, in classe anzitutto, ma anche fuori, tra di loro e nella loro cerchia di relazioni, ad analizzare – dicevo - anche solo alcune delle tematiche che sono emerse nell'analisi e che ho cercato di sintetizzare in questa conclusione, credo che non solo la lettura non sarebbe stata vana, non solo si avrebbe loro offerto una diretta esperienza di come un classico dovrebbe essere letto, ma li si sarebbe indirizzati un poco verso un'autentica riflessione filosofica, che mai scinde il momento particolare dall'universale, il dialogo con i pensatori del passato con la realtà della nostra contemporaneità.





# LA STORIA DELLA FILOSOFIA COME BASE DELLA DIDATTICA

Graziella Morselli

Non starò ad enumerare tutti i motivi per i quali l'obiettivo di far apprendere agli studenti dei licei la filosofia, intesa come materia scolastica da perseguire nel suo pieno valore culturale e formativo, viene per lo più vanificato. I e le docenti conoscono bene questi motivi, li contrastano come meglio possono, ma in molti casi finiscono col ricavarne grandi delusioni e alcuni di loro arenano gli sforzi più volenterosi nelle conclusioni più pessimistiche. Non starò nemmeno a cercare colpe o difetti degli uni o degli altri, tra studenti e insegnanti, ma mi terrò sul terreno medio dove i primi impegnano qualche buona volontà e i secondi risultano abbastanza preparati e disposti a migliorare o, come si dice oggi, sufficientemente professionali.

Cercherò, invece, di analizzare in primo luogo l'obiettivo, e di proporre in secondo luogo una via di minor impatto rispetto ai grandi disegni di riforma, via che potrà sembrare un compromesso tra il vecchio e il nuovo, ma che forse, se non mi sbaglio, rappresenta la realtà dei rapporti didattici meglio riusciti dell'odierno "navigare a vista" (ovvero con scarse o nulle indicazioni programmatiche) nelle ore scolastiche di filosofia.

Che cosa si intende con l'espressione "apprendere la filosofia" ? o meglio, qual è l'oggetto di questo apprendimento? Forse una serie di conoscenze riguardo a 1) i modi in cui la si pratica; 2) gli obiettivi fin qui raggiunti; 3) le teorie dei filosofi più conosciuti? Oppure si tratta di un fare, in altre parole di un "apprendere a filosofare"?

La prima fra le tre alternative implica l'idea che la filosofia abbia una specifica struttura disciplinare e metodologica, e determinati campi di applicazione e che quindi, conoscendone la sostanza, la si possa impiegare a fini pratici. Questo, ad esempio, è ciò che accade con lo studio della matematica, che a scuola si traduce nel saper calcolare, o con lo studio della musica, nel quale la teoria si accompagna alla pratica di uno strumento. Ma la filosofia ha conosciuto un simile regime soltanto nel periodo della scolastica, che le ha dato un campo d'azione ben delimitato e l'ha stretta in un rigido sistema di regole. Oggi, al contrario, è opinione consolidata che la filosofia si può muovere in un campo illimitato e dandosi ogni volta le proprie regole, ovvero creando sempre nuovi linguaggi, strumenti, finalità.

La seconda alternativa riguarderebbe piuttosto un corpo di conoscenze che avanza consolidando volta per volta i propri oggetti sotto forma di definizioni, leggi, principi, qual è il caso delle scienze. Ma, come molti dicono, la filosofia è più simile a un'arte che a una scienza, e per questo ritengono più adatto, per conoscerla, seguire l'esempio dello studio delle arti e della letteratura rivolgendosi ai prodotti eccellenti e ai loro autori: nel caso della filosofia, alle opere che hanno creato concetti e stili destinati a rimanere nel tempo e, ovviamente, alle dottrine dei filosofi che ne furono autori, come ci dice la terza alternativa.

Quest'ultima è, del resto, la caratteristica dell'insegnamento di storia della filosofia nei programmi della scuola italiana di ormai secolare tradizione, soltanto modificati dalla larga sperimentazione del Progetto di riforma intitolato a Brocca, ma non abrogati. Molti colleghi hanno innovato sin qui adottando metodi ispirati almeno in parte ai programmi Brocca. Occorre menzionare a questo proposito an-



che l'influenza che hanno avuto le proposte elaborate nel 2003 dalla Società Filosofica Italiana in vista di quella "Riforma dei cicli" che era stata elaborata dall'allora ministra Moratti e mai portata a compimento. La diffusione delle proposte della SFI attraverso internet (in "Comunicazione filosofica" n. 8) è bastata a farle largamente conoscere tra i professori delle secondarie, spargendo così i semi di quella che si potrebbe definire una riforma dal basso.

Tuttavia, oggi chi insegna riceve tante altre stimolazioni: da una parte deve trovare il modo di interessare classi di alunne/alunni insofferenti, ormai, dei libri, dall'altra ha suggerimenti e stimoli nell'offerta formativa di Istituto. Senza parlare dei manuali ricchi di tematiche, di passi antologici e di riferimenti a percorsi e ricerche nel dominio Internet. Non mancano certo i rischi, come quello di svuotare la materia affidandola, quando l'insegnante vuole mostrare di seguire il programma, a rassegne superficiali di opinioni o a gallerie di illustri medaglioni con le loro brave etichette.

A questo può ridursi anche un completo percorso storico quando sia privo dell'aggancio ad un effettivo interesse nella mente di chi studia.

Contro questi rischi i teorici della didattica, ricorrendo ad una celebre affermazione di Kant, ripetono che importa apprendere a filosofare piuttosto che apprendere la filosofia, e per questo propongono diversi modi per sollevare e discutere in classe problemi che nascono dall'esperienza dei giovani. Inoltre, fin dagli anni della riforma proposta dalla Commissione Brocca, per sottolineare la specificità della disciplina si è individuato come centro dell'insegnamento l'ancoraggio ai testi filosofici, classici o contemporanei, ma comunque sostenuti dalla contestualizzazione socioculturale nelle loro epoche, che sarebbe resa possibile dal riferimento ad uno spessore storico interdisciplinare.

Si dovrebbe, dunque, partire dall'esperienza quotidiana, traendo da questo ambito comune, anche se vago, interrogativi di prima mano, anche comprensivi di questioni minori, esistenziali, personali, e poi riconoscere questi interrogativi nelle pagine di un grande filosofo e portare in discussione le diverse opinioni che ogni studente se ne sarà formato: questa per esempio dovrebbe essere, nelle proposte della SFI, la struttura di ogni programmazione. Il fatto che i grandi interrogativi sollevati dai filosofi d'ogni tempo comprendano innumerevoli interrogativi minori, e in qualche modo arrivino a toccare gli interessi delle singole persone in quella materia, dovrebbe aprire la mente all'investigazione filosofica, ovvero, in altri termini, a quella curiosità che indaga il come e il perché una cosa sia così e non altrimenti, e quale sia il suo scopo, o quale è stata o sarà il suo rapporto con noi che ce ne occupiamo... e via con tutte le domande che generano l'inquietudine del dubbio ricorrente o dell'eterna meraviglia. Quel che è certo è che non si può fare a meno della guida dei grandi filosofi per imparare a filosofare.

Ben detto! ma... non è un'utopia per questi tempi? per questa scuola? certe volte è proprio impossibile accendere un barlume di interesse in classi pesanti e amorfe, o resistere sugli spalti della ricerca di senso quando tutto appare insensato, o quando urgono e incombono situazioni esterne alla scuola, e il mal funzionamento della scuola stessa. Sul Bollettino n. 195 della Società Filosofica l'intervento di Bianca Maria Ventura ci ricorda quanto sia difficile attirare e mantenere desta l'attenzione delle alunne e degli alunni alla lettura di un testo filosofico. Ma si può anche andare oltre e domandarsi se non occorra uno speciale carisma nell'insegnante per ottenere l'attenzione dell'intera classe, e farla durare almeno per il tempo della lettura e commento di un brano delle pagine scritte da un grande

filosofo. C'è oltre tutto da diffidare di un carisma che spesso va a sostenere una didattica molto personalizzata, intesa a esporre il pensiero dell'insegnante piuttosto che ad avviare giovani menti alla lettura e interpretazione dei classici.

Meditando per mio conto sulla rarità dell'autentico carisma e sui rischi della falsa competenza, ho finito con lo scegliere il male minore, ossia mi è parso che si debba trattare la storia della filosofia in modo più tradizionale di quello previsto dalle Proposte della SFI. Da queste tuttavia non mi discosto quanto all'individuazione dei "nuclei fondamentali" nelle teorie e nelle opere, forme e generi della ricerca filosofica dall'antichità ad oggi, ma ritengo che la conoscenza delle teorie di alcuni grandi filosofi sia preliminare e basilare, anziché complementare. A differenza delle Proposte SFI per le quali la storia della filosofia funge da riferimento rispetto alla lettura dei testi ("i temi... devono essere approfonditi mediante il riferimento alla storia della filosofia attraverso i testi") io ritengo sia meglio invertire l'ordine, facendo così precedere all'individuazione dei problemi da trattare la conoscenza del terreno storico da cui sono sorti. Soprattutto non ritengo che questa conoscenza si possa raggiungere attraverso la lettura dei testi, ovvero, come finirebbe con l'accadere, attraverso premesse e commenti ai testi man mano che se ne presenti l'opportunità, e perciò in modo occasionale e frammentario. Mi sembra che così verrebbe a mancare ogni possibilità di conoscenza complessiva della visione teoretica dei vari autori, dal quale far discendere il senso dei loro frammenti o brani scelti per la lettura.

Al contrario, ritengo che una ricognizione essenziale della visione teoretica dei maggiori filosofi sarebbe la base necessaria, sia per la lettura di un loro testo sia per l'avventura del filosofare in proprio da parte di giovani studenti.

Questo, tuttavia, richiede che in sede universitaria (o di scuole di specializzazione che sostituiranno le SSIS) si riconosca di nuovo la storia della filosofia come centro della preparazione di insegnanti liceali. E richiede che il quadro orario settimanale dei licei preveda tre ore per la filosofia non solo per il classico e per quello delle scienze umane, ma anche per lo scientifico: almeno se non si vuol ridurre quest'ultimo a un corso di nozioni tecniche, poiché l'impianto culturale dell'istituzione liceale va incontro alle peggiori contraddizioni quando si vuole restringerne i tempi per contenere le spese. In poco tempo si può, infatti, imparare un po' di "tecnica" della materia (oltre a date, nomi, titoli, i riassuntini delle teorie e l'aspetto più superficiale del linguaggio filosofico); ma in poco tempo non ci si può fermare a riflettere per capire, e tanto meno a esercitare la critica, ossia a trovare il bandolo degli errori propri e altrui.

Tornando a quello che potrebbe essere il profilo del corso di tre ore settimanali, quella di riprendere il metodo storico non è una proposta riduttiva, se si accompagna a modalità nuove per suscitare negli studenti lo spirito dell'investigazione filosofica e farne, anziché i destinatari di notizie su di un dibattito che non li riguarda, i primi interessati a parteciparvi. Il passo indietro che io propongo consente egualmente di raggruppare le nozioni storiche principali sotto il segno di alcuni dei grandi interrogativi da cui sono sorte, e di collegare l'aspetto antico di questi problemi al loro volto più attuale: si tratterebbe di un raggruppamento fatto a posteriori rispetto alla fase di studio introduttivo, costituito dagli elementi di storia della filosofia. Da qui nascerebbero le proposte alla classe di scegliere uno dei temi studia-

ti attraverso il raggruppamento degli autori e delle correnti fatto dall'insegnante, di individuare i problemi che ne possono sorgere e di verificare insieme, sulle pagine di uno o più filosofi tra quelli già conosciuti, il percorso concettuale e il tessuto linguistico che essi hanno edificato su quel problema, e infine cercare per proprio conto o riflettendo insieme agli altri, percorsi e tessuti personali e attuali. Così ritengo che sia possibile ottenere la connessione tra le linee storiche che sono alla base della conoscenza e le personali rielaborazioni che consentono di filosofare in proprio.

Per ricorrere a due facili esempi, mi rifarò a possibili nuclei tematici nel primo e nel secondo anno liceale. Dal punto di vista pratico, più brani filosofici possono essere ritrovati dagli alunni in qualche raccolta antologica messa a disposizione dalla biblioteca d'istituto e distribuiti nella classe mediante l'uso delle fotocopie, mentre appare più difficile la scelta di un testo intero, anche brevissimo, poiché si sa che i testi interi dovrebbero essere preventivamente inseriti nell'elenco delle adozioni.

Ipotizziamo che nel primo anno l'insegnante abbia scandito la conoscenza degli autori tra Platone, Aristotele, ellenismo, Agostino e Tommaso, e raggruppato le loro teorie nei filoni tematici della gnoseologia, della fisica e dell'etica, e che la scelta degli studenti ricada sulla fisica. Questo tema si potrebbe approfondire su uno o più brani di pensatori come Aristotele, Democrito, Epicuro, Lucrezio, dalla lettura dei quali sorgerebbe problemi come il rapporto tra le diverse visioni della natura, le differenze tra il pensiero scientifico e quello filosofico, la diversità della scienza antica rispetto alla ricerca scientifica attuale, quanto a presupposti, metodi e soluzioni. Sarà sorprendente per i giovani il fatto che spesso le stesse domande che animavano le indagini naturalistiche antiche si ritrovino al fondo dei dubbi degli scienziati d'oggi.

Per quanto riguarda il secondo anno, immaginiamo che l'insegnante abbia messo insieme le teorie del razionalismo seicentesco attraverso il trinomio di Descartes, Hobbes e Spinoza. È evidente che questo momento della storia della filosofia può meglio attirare la comprensione dei giovani se filtrato, ad esempio, attraverso le grandi tematiche del dualismo corpo-spirito e della giustificazione del potere, temi che indiscutibilmente sono sempre attuali e introducono a tutti i problemi della persona e della vita, sia individuale sia collettiva. A seconda del risalto che le due tematiche avranno trovato nell'interesse della classe, l'insegnante potrà proporre linee di ricerca e di lettura molto diverse tra loro, che si possono estendere anche ad altri filosofi dell'età moderna.

Sono simili intrecci tra il passato e il presente, o tra le grandi lezioni del pensiero alto e i primi tentativi di tradurle in qualcosa di proprio, a dare sapore di autenticità al primo contatto con la nostra disciplina e a renderla formativa. Aggiungerò, per meglio chiarire la mia proposta, alcuni avvertimenti per l'insegnante che chiamerei, forse un po' pomposamente, regole della didattica:

- nella prima parte dell'anno scolastico, o corso, illustrare il pensiero di pochi grandi autori e fornire elementi per la comparazione tra le loro teorie più rappresentative, distribuendole nei filoni tematici propri dell'epoca trattata. "Le questioni filosofiche hanno origine dalla realtà e si definiscono all'interno del tessuto teorico-concettuale, problematico e critico della disciplina, costituitosi nella tradizione", precisano le Proposte della SFI;

- sottolineare, anche con l'aiuto delle impressioni o dei giudizi espressi in classe, quei filoni tematici e i corrispondenti terreni problematici, antichi e attuali, dai quali possono scaturire le scelte dalla classe. Questa potrà privilegiare la trattazione di

uno o più problemi e deciderà come ricorrere alla lettura dei relativi testi (di un testo intero o di più brani, anche di più filosofi). L'insegnante sceglierà pagine che presentino interrogativi di natura filosofica e le possibili risposte, da leggere in classe nella seconda parte del corso;

- l'insegnante terrà presenti, accompagnandole alla lettura, poche premesse metodologiche relative al contesto, alle particolarità linguistiche e strutturali, e al rilievo storico dell'opera o delle opere prescelte;

- in particolare la fase del contatto diretto con il testo sarà da dedicare, tra commenti e discussioni, a quel "fare esperienza di filosofia" che porta alla scoperta dei problemi implicati nello scritto e a farli nostri. Sarà da mettere in conto anche il richiamo ad altri autori già incontrati in sede storica, l'individuazione delle forme in cui oggi sono vissuti quei problemi, e una discussione che solleciti giorno per giorno tutta la classe a partecipare attivamente;

- favorire con attenzione l'attività della classe intorno alla lettura: i dibattiti, le elaborazioni scritte, le libere "variazioni sul tema" anche orali, non sono da considerare come produzioni da correggere e valutare, ma andranno guidati con tatto ai fini del confronto più ampio e successivamente, prima di ogni valutazione, al fine di stimolare le capacità di autocorrezione e di ripresa pertinente delle conoscenze precedentemente consolidate.

Spero, per concludere, di avere dato un'idea sufficiente dei motivi che mi hanno indotto a intervenire con queste mie proposte, che non sono certo originali e inedite ma che richiamano altre modificandone l'ordine in maniera pragmatica, e il più possibile semplice. Mi auguro che tale mediazione tra il già noto e l'innovazione possa apparire utile a qualche collega che si trova alle prese con la dura prova quotidiana dell'insegnamento.

### **Riferimenti bibliografici**

- De Pasquale M., Esplorazioni filosofiche ai confini della filosofia. I problemi e il pensare filosofico a scuola, 2002 nel settore Calls for Comments del sito [www.swif.it/csc](http://www.swif.it/csc)

- Società Filosofica Italiana, Commissione didattica, *Proposte per un curriculum di filosofia nel quadro della riforma dei cicli*, in "Comunicazione filosofica" n. 8 (2003).

- AA.VV. *Filosofia per tutti* (Franco Angeli, Milano 1988) a cura di Mario De Pasquale.

# ESPLORAZIONI FILOSOFICHE NELL'ESPERIENZA DI FILOSOFIA IN CLASSE

## GIOCO ESTETICO E GIOCO FILOSOFICO NELL'ESPERIENZA DI FILOSOFIA IN CLASSE

Mario De Pasquale

### Premessa

In questo contributo mi propongo i seguenti obiettivi. 1) Sostenere la tesi che la finalità dell'insegnamento della filosofia è quella di educare non solo a pensare ma ad esercitare in forme semplici una pratica di ricerca sulle questioni di senso, di valore e di verità e che questo sia possibile coinvolgendo gli studenti in "Esperienza di filosofia" a scuola (nei paragrafi 1, 2, 3). 2) Approfondire il concetto di "esperienza di filosofia" attraverso la discussione del concetto di "esperienza" di Gadamer (paragrafi 4, 5, 6, 7). 3) Analizzare il rapporto tra l'esperienza di filosofia e il senso comune, tra filosofia e *il mondo della vita* dei giovani allievi (paragrafi 7, 8, 9). 4) Approfondire le possibilità di un ampliamento del dialogo all'interno dell' "esperienza di filosofia" tra filosofia ed esperienza artistica, a partire dalla considerazione delle trasformazioni dei modi di usare il pensiero e la parola, di conoscere e di comunicare dei giovani delle nuove generazioni, in cui la dimensione estetica assume una forte valenza (paragrafi 10, 11, 12).

### 1. L'insegnamento della filosofia oggi in Italia tra vecchio e nuovo

Come E.Ruffaldi afferma in un suo intervento<sup>1</sup>, in Italia il rinnovamento dell'insegnamento della filosofia, a partire dagli anni, è sviluppato in forma disorganica e frammentaria, coniugando esperienze didattiche e riflessioni teoriche, vecchio e nuovo. Si è trattata di una tipica trasformazione "anarchica", dal basso, diffusa e reticolare, che solo con il tempo e solo parzialmente ha trovato luoghi, forme e soggetti capaci di renderne visibili gli aspetti più rilevanti e di coordinarne gli esiti. La convivenza tra vecchio e nuovo è stata possibile sino ad ora per varie ragioni. L'impianto storicistico-enciclopedico del curriculum di filosofia ancora vigente, ormai privo di ogni legittimità culturale, teorica, pedagogica e didattica, e la povertà della prassi didattica tradizionale, incentrata sulla triade spiegazione-studio personale manualistico-interrogazione, in realtà hanno offerto una "copertura formale" ad una grande varietà e molteplicità di esperienze di insegnamento. Si è venuta a creare per molti decenni in Italia una situazione di fatto "routinizzata" in cui è stato possibile far convivere, anche nella stessa scuola, la prassi più tradizionale e la prassi più innovativa. D'altra parte la carenza di una riforma dei curricula prolunga questa ibrida situazione.

Tuttavia questa convivenza non è una soluzione al problema del necessario rinnovamento dell'insegnamento della filosofia; la situazione attuale non può durare a lungo. Infatti l'insegnamento tradizionale diviene sempre più anacronistico e inefficace rispetto ai bisogni formativi degli studenti e al perseguimento delle finalità formative dell'insegnamento della filosofia. Siamo ad un punto per cui si intensifica

---

<sup>1</sup> Cfr. il contributo di E.Ruffaldi, dal titolo *Alla ricerca di nuovi modelli nella didattica della filosofia*, compreso nel volume F.De Natale (a cura), *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo ed., Bari 2003, pp. 83-104.



la contraddizione tra permanenza del vecchio modello e raggiungimento delle finalità formative; vi è sempre maggiore incompatibilità tra approcci innovativi e impostazione globale tradizionale del curriculum di filosofia e del suo insegnamento nella scuola italiana.

L'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria dovrebbe contribuire a formare i giovani al pensiero autonomo e critico, a dotarli di strumenti razionali per chiarire razionalmente la propria identità, per comprendere, analizzare e valutare la complessa realtà, anche nei suoi legami con il passato, ad utilizzare modi razionali di usare il pensiero per valutare e scegliere responsabilmente. Attraverso l'insegnamento della filosofia si vorrebbe formare giovani capaci di un controllo razionale e consapevole dei processi di pensiero e dei discorsi parlati e scritti, soggetti capaci di attivare una corretta comunicazione intersoggettiva, capaci di elaborare in modo argomentato ipotesi di soluzioni di problemi di senso, di valore, di verità, di costruire posizioni ragionate su questioni eticamente rilevanti, soggetti aperti al dialogo e alla cooperazione, alla discussione critica, alla costruzione negoziata, socialmente situata, di senso e di cultura. L'insegnamento della filosofia dovrebbe aiutare i giovani ad auto-orientarsi, a motivare razionalmente le scelte personali, valorizzando una pluralità di opzioni di senso, di valore e di verità, nonché di modelli di razionalità, di strategie di uso del pensiero, offerta dalla tradizione.

Una formazione di questa natura assume anche una forte valenza culturale e civile di carattere generale, nella misura in cui promuove nei giovani l'esercizio responsabile della libertà, della partecipazione democratica e competente alla costruzione di una società plurale e complessa. Una filosofia per tutti consentirebbe ai giovani anche la problematizzazione e la discussione degli elementi di senso, di valore e di verità presenti negli altri saperi e negli altri campi di esperienza. Tradizionalmente la filosofia ha sempre "abitato" gli altri saperi e, quindi, il suo insegnamento consente ai giovani studenti di accedere criticamente ai diversi ambiti di conoscenza e di esperienza e di porli correttamente in relazione, di individuare le implicazioni di senso, di valore e di verità implicite negli altri saperi del curriculum scolastico, potenziandone le specifiche valenze formative. La formazione filosofica è la finalità dell'insegnamento della filosofia ma è anche un veicolo per la formazione generale della soggettività degli studenti attraverso la filosofia.

## **2. Imparare a filosofare attraverso la partecipazione ad "esperienze di filosofia"**

Le finalità sopra descritte non sono perseguibili con qualunque tipo di insegnamento della filosofia, con qualunque curriculum e con qualunque metodologia di insegnamento.

Se si vuole che i giovani in un corso di filosofia nella scuola secondaria apprendano a pensare e a ragionare sui problemi filosofici, non si può continuare a presumere che lo scopo si possa raggiungere solo attraverso l'acquisizione di nozioni di storia della filosofia. Non è assolutamente attendibile che una cultura filosofica di natura storica, di per sé, produca abilità, competenze e capacità filosofiche. È fondamentale porre attenzione ai modi attraverso cui i giovani studenti si appropriano della storia della filosofia.

Enzo Ruffaldi nel suo intervento, classificando e ordinando i nuclei innovativi più affermati e più largamente diffusi nella prassi e nella ricerca innovativa in didattica della filosofia, ha sottolineato il fatto che in realtà essi, comunque, presuppongono un diverso approccio complessivo all'insegnamento della filosofia, una ridefini-



zione delle finalità e degli obiettivi, dei metodi, richiedono un nuovo modello complessivo di insegnamento alternativo a quello tradizionale. Credo che su questo non si possano avere più dubbi. Ruffaldi ha individuato due modelli distinti entro cui poter raggruppare i nuclei innovativi più condivisi in didattica della filosofia; egli definisce i due modelli *"La comunità educante"* e *"Il laboratorio filosofico"*. Rinvio alle pagine di Ruffaldi comprese nel volume citato per la conoscenza dettagliata della sua preziosa riflessione. Interessa ora individuare i presupposti comuni ai due modelli, al fine di poter apprezzare gli elementi condivisi e spiegare la natura delle eventuali differenze, al fine di far muovere la ricerca verso la definizione di nuovi modelli generali.

## 2.1. Formazione della personalità o formazione del pensiero?

I due modelli da Ruffaldi posti a monte dei nuclei innovativi prevedono entrambi un insegnamento orientato a promuovere l'apprendimento del filosofare, di "un saper fare filosofico", in cui gli studenti rivestono un ruolo attivo nella costruzione di conoscenza filosofica, centrata sul dialogo con i filosofi attraverso il testo filosofico. In entrambi i modelli il ruolo del docente non è inteso come mero trasmettitore di nozioni, ma come "promotore e facilitatore di apprendimenti", guida di tutta la gamma delle esperienze didattiche in cui gli allievi incontrano la filosofia, progettista e costruttore delle condizioni per realizzarle. Il docente è il soggetto che partecipa alle attività filosofiche della classe come "esperto di filosofia" e come educatore. Ciascuno dei due modelli può fare riferimento a tutti i "nuclei innovativi didattici" classificati da Ruffaldi (lavoro sui testi, lavoro con e a partire dai testi, lavoro sui concetti, lavoro sui modi razionali di condurre il discorso, compreso l'argomentazione, il dialogo come stile didattico e di ricerca filosofica, uso di nuovi strumenti informatici) per attivare la prassi didattica. In fondo le metodologie e le tecniche devono essere scelte sulla base dell'efficacia nel perseguire le finalità e gli obiettivi che ciascun modello si prefigge. Le metodologie e le tecniche sono plurali e mai definitive o esaustive; la riflessione teorica e la sperimentazione suggeriscono sempre nuove possibilità (vedi il grande impulso che si può constatare nell'uso dei linguaggi informatici e di linguaggi audiovisivi, la nuova attenzione per la dimensione estetica); la sperimentazione è dinamicamente in evoluzione continua e la libera creatività è in azione. L'unica discriminante nella scelta e nell'uso di metodologie è costituita dalla loro validità e dalla loro congruenza con le finalità del curriculum disciplinare.

Vi possono essere differenze nelle attività didattiche, nel livello di strutturazione delle stesse attività e, tuttavia, è possibile rimanere fedeli comunque al compito di perseguire le finalità previste.

Mi sembra invece che vi sia una differenza importante tra i due modelli, tra le coppie *formazione della personalità/formazione del pensiero*, *ricerca/rielaborazione*. Il modello della "comunità educante" privilegierebbe i primi elementi delle coppie, il modello del "laboratorio" ne privilegierebbe i secondi. Ovvero pur nella comune convinzione di promuovere l'apprendimento del filosofare, nel primo modello le finalità formative si raggiungono attraverso un processo di *esperienza di filosofia come ricerca* (sui problemi di senso, di valore e di verità) e, solo questo consentirebbe come risultato l'apprendimento di conoscenze e competenze che mettano in grado il giovane di esercitare un sapere e un saper fare filosofici, tra cui il saper condurre il pensiero in modo razionale, saper argomentare, ecc. Il termine "esperienza di ricerca" sembra essere più ambizioso di quello di "rielaborazione", che pure comprende

in sé. Nel secondo modello (quello del "laboratorio") sembra che l'obiettivo dell'insegnamento sia di formare solo il pensiero e non l'interezza della personalità, e che a questo obiettivo si giunga attraverso attività strutturate che hanno come centro la comprensione e la rielaborazione dei testi, da conoscere e *rielaborare*, il lavoro sui concetti e sugli stili argomentativi, ecc.

## **2.2. Si può formare il pensiero senza fare esperienza di filosofia?**

Sono del tutto convinto che l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria è formativo se mira a promuovere l'acquisizione di competenze e capacità, che consentano ai giovani di utilizzare in modo semplice, protetto e parzialmente esperto, una pratica filosofica di ricerca razionale, che si esercita intorno a problemi importanti dell'esistenza e della coesistenza umana, cioè quelli di senso, di valore e di verità<sup>2</sup>. I problemi nel tempo mutano nella sostanza o muta il tessuto semantico e sintattico con cui i filosofi li hanno definiti e discussi; nell'attività di ricerca filosofica spesso sorgono nuovi problemi e ne spariscono di antichi; molti problemi filosofici richiedono un approccio multidimensionale per essere definiti e discussi adeguatamente. Tuttavia possiamo dire che la filosofia abbia degli oggetti di cui si occupa, i problemi filosofici e, con margine di approssimazione, possiamo dire che sono quelli di senso, di valore e di verità.

I mezzi e i metodi tipici della ricerca filosofica, nella tradizione plurali e diversi, si caratterizzano per il prevalente uso dei concetti e per i prevalenti modi di conduzione razionale del pensiero nel porre problemi, nel discuterli e risolverli, nell'attivazione di processi di convalida delle tesi o delle critiche e delle confutazioni. Il fatto è che "il filosofare" e il "ragionare" non coincidono. Il ragionare, l'uso dei concetti e la conduzione razionale del pensiero in filosofia non possono essere distinti e separati se non artificialmente da un'esperienza, sia pure "ripetuta" o meramente virtuale, di ricerca filosofica. Ogni sistema di concetti e ogni processo di convalida rimanda a presupposti interni alle stesse filosofie o a famiglie di filosofie; essi non possono essere generalizzati e astratti del tutto dai contesti teorici di riferimento. Tipico del filosofare non è il "ragionare bene" in quanto tale, ma il ricercare sui problemi filosofici ragionando bene. Il "ragionare bene" è un mezzo importante del filosofare, e a scuola è uno degli effetti formativi più caratterizzanti dell'insegnamento filosofico. Apprendere a ragionare bene è cosa necessaria ma non sarebbe sufficiente a formare la personalità di un giovane, se questi non potesse disporre di strumenti, di contenuti, di criteri, per costruire personali visioni sensate del mondo, posizioni ragionate sui questioni filosofiche rilevanti, per scegliere e valutare modi di vita, valori, opzioni sociali, per attribuire senso ad aspetti importanti dell'esistenza, per progettare il futuro. Ragionare per "modelli diversi" non implica solo un fatto "quasi tecnico"; ogni modello di ragionamento implica presupposti concettuali riguardo al senso, al criterio di verità e di valore. Imparare a "ragionare bene" è uno degli effetti formativi prevalenti dell'insegnamento della filosofia, ma da solo costituirebbe un risultato minimale.

A scuola porre come finalità primaria dell'insegnamento della filosofia solo l'imparare a "ragionare bene" svaluterebbe la peculiarità dei contenuti tipici dell'identità storico-epistemologica della disciplina, ridurrebbe i contenuti a mero strumento del ragionare, capovolgendo lo storico rapporto tra mezzi e fini del filosofare. La filosofia è fatta di elaborazione di concetti che "ritagliano" senso e creano

---

<sup>2</sup> Su una classificazione dei "nuclei fondanti" della disciplina filosofica, cfr. E. Berti, A. Girotti, *Filosofia*, La Scuola Editrice, Brescia, 2001, cap. I, pp. 10-61.

opzioni di valore a partire da domande e da problemi dell'esistenza e della coesistenza umana. Si impara a ragionare filosoficamente quando si fa "un'esperienza", sia pure virtuale, di ricerca, in cui si possano sperimentare modi di definire, di discutere e di risolvere un problema filosofico. La formazione del pensiero avviene in stretta connessione con la ricerca di senso, di valore e di verità, che in modo indiretto promuove anche abilità trasversali di uso e controllo del discorso parlato e scritto.

I futuri uomini e cittadini potranno partecipare alla democratica conversazione che costruisce il presente e il futuro della società se avranno a disposizione un pensiero e una capacità di ragionamento, efficaci, ma anche contenuti su cui esercitarlo, concetti e opzioni di senso con cui costruire posizioni nei vari contesti di vita, con cui confrontarsi o da cui partire per approfondimenti e rielaborazioni personali.

Se non è possibile usare filosoficamente il pensiero senza esercitare la ricerca filosofica, perché il problema filosofico non è un problema di matematica, ugualmente non è possibile usare il pensiero senza coinvolgere in qualche modo l'intera personalità dello studente nell'esperienza di ricerca filosofica, quindi i suoi assetti interni, la sua memoria, il suo mondo emozionale, sentimentale, affettivo, il suo mondo di senso e di valore preesistente. È impossibile separare la dimensione cognitiva da quella affettivo-emozionale e sociale; lavorare con i concetti presume un'attività di astrazione, di decontestualizzazione ma non una separazione tra le due dimensioni. Quindi, i diversi modelli di insegnamento della filosofia dovrebbero avere come presupposto comune l'improrogabile esigenza di promuovere "esperienze di filosofia" da cui muovere per educare il pensiero e la personalità.

### 3. Imparare a filosofare. Di che cosa si tratta?

Imparare a filosofare implica un apprendimento costruttivo e consapevole, teorico ed operativo insieme, di quei fondamenti contenutistici e metodologici, che si ritengono strutturali del produrre conoscenza filosofica, cioè del filosofare, inteso come pratica di ricerca razionale su aspetti importanti dell'esistenza e della coesistenza umana, e sugli stessi saperi, peculiare per i suoi tradizionali oggetti di indagine, per le intenzionalità che muovono la ricerca, per la natura del suo approccio conoscitivo, per i metodi e per gli strumenti che utilizza, nella molteplicità dei modelli presenti nella tradizione<sup>3</sup>. La filosofia come pratica di ricerca razionale non si può apprendere solo attraverso la ricezione passiva del mero *risultato* della ricerca dei filosofi, ma attraverso una *formazione filosofica*, centrata su *esperienze di filosofia*, in cui la tradizione, conosciuta attraverso il dialogo con i filosofi attraverso i testi, offre contenuti e forme, utili per orientare la comprensione dei problemi filosofici, discuterli e tentare di risolverli. È in atto in questo periodo in didattica della filosofia un tentativo, a più voci e da diverse prospettive, di definire in modo essenziale, ma in termini controllabili ed operativi, un ventaglio di *conoscenze, di competenze, di capacità* che si possono ritenere *filosofiche*. Se vogliamo che gli allievi imparino a filosofare attraverso la filosofia, non ci si può esimere dalla individuazione di quelle *abilità intellettuali complesse, contenutistiche e procedurali*, che gli studenti dovrebbero padroneggiare in termini consapevoli per sviluppare la valenza formativa della disciplina.

---

<sup>3</sup> Sulla natura filosofica della questione relativa alle finalità e agli obiettivi dell'insegnamento della filosofia cfr. Il bel saggio di L. Illetterati, *Gli obiettivi dell'insegnamento della filosofia come problema della filosofia*, compreso nel presente volume.

I modi e i mezzi del filosofare non sono separabili dalle singole filosofie, dalle concrete esperienze di ricerca sugli oggetti del filosofare, sui problemi di senso di valore e di verità, realizzati dai filosofi. Non esiste la possibilità di definire un sistema unico di verità filosofiche né un sistema omogeneo di mezzi e di metodi della ricerca. Non esiste un' *essenza della filosofia*. Il "minimo comun denominatore" che unisce teorie, concetti, mezzi e metodi diversi del filosofare è costituito soltanto dall'intenzionalità di fare ricerca sulle questioni di senso, di valore e di verità, utilizzando strategie di pensiero e modi di conduzione del ragionamento e di convalida caratterizzati dalla concettualizzazione e dalla razionalità, nella pluralità dei modi in cui si sono configurati nella tradizione. Non vi è possibilità di imparare a filosofare senza fare una qualche esperienza di filosofia, a partire dalla realtà e da esperienze di ricerca filosofica già compiute, *confilosofando* con gli autori, dialogando con loro attraverso i testi. Egli apprende i mezzi e i metodi per porre domande, condurre razionalmente i ragionamenti, l'uso dei concetti e così via. In questo senso in didattica della filosofia non esiste una possibilità di *didattizzare* la filosofia senza la filosofia o impoverendo, snaturando la filosofia. Non vi è nessuna valenza formativa dell'insegnamento della filosofia senza filosofia.

Quando si attribuisce una valenza formativa all'insegnamento della filosofia lo si fa in termini pedagogici e didattici, cioè ci si riferisce alla capacità dell'insegnamento di qualunque filosofia di mutare in qualche aspetto significativo alcuni assetti interni cognitivi ed affettivi della personalità dell'allievo.<sup>4</sup>

#### **4. Centralità dell'esperienza di filosofia per una formazione filosofica**

Il concetto di *esperienza di filosofia* costituisce il nucleo centrale di un percorso di *formazione filosofica* dell'allievo. In didattica della filosofia si intende per *esperienza di filosofia* non un modello o un metodo peculiare di insegnamento-apprendimento della filosofia, bensì una forma generale di apprendimento del filosofare, in cui si apprende "facendo prova di ricerca filosofica", "saggiando se stessi" nell'affrontare problemi reali, valorizzando i contenuti concettuali e le forme di ricerca mediante le quali nella tradizione si sono definiti e risolti i problemi (centralità della *conoscenza della tradizione, dei concetti, dei metodi di ricerca e di conduzione del ragionamento*), in un "viaggio guidato" all'interno dei testi filosofici (centralità dei *testi filosofici*), attraverso una continua transazione tra soggetti, tra soggetti e ambiente formativo (centralità della *comunicazione*). L'esperienza degli allievi parte da domande che si pongono all'interno dell'esperienza, simili a quelle da cui nasce lo stesso pensiero dei filosofi, si nutre dell'esperienza di ricerca filosofica accumulata nei testi filosofici. In questo senso la conoscenza storica fa le veci dell'esperienza personale e alimenta nuova esperienza. Lo scritto filosofico promuove la ricerca viva, personale, quella "scritta nell'anima", dello studente e del docente. La lettura e l'interpretazione dei testi è un esercizio di "ripetizione" che nello stesso tempo si presenta come "nuova esperienza" irripetibile, irriducibile ad altro, evento di ricerca di senso, nuova apertura.

L'esperienza di filosofia può essere realizzata attraverso molteplici modelli e molteplici metodi, e tende a promuovere conoscenze, competenze e capacità filoso-

---

<sup>4</sup> Sottolineare la valenza "formativa" della filosofia a scuola non implica necessariamente l'accettazione di un'idea di filosofia come "attività edificante", che costruisce mondi di senso e forme di vita, al di fuori di ogni potenzialità veritativa, come quella di R. Rorty, ma indica soltanto la capacità dell'insegnamento della filosofia di trasformare alcuni aspetti della personalità del giovane studente.



fiche (concettualizzare, problematizzare, condurre razionalmente il ragionamento, ecc.). Il paradigma di "esperienza di filosofia" esclude solo i modelli di insegnamento e i metodi che non consentono agli studenti di "far prova" e di esercitare in prima persona la pratica di ricerca chiamata filosofia e include tutti gli altri. La scelta dei modelli e dei metodi avviene sulla base della considerazione della maggiore o minore efficacia nel promuovere gli apprendimenti dei *nuclei fondanti* della disciplina.

## 5. Cosa vuol dire fare esperienza di filosofia in classe? Gadamer e il concetto di *esperienza*

Nella parola *esperienza* vi è una radice che allude al *viaggio*<sup>5</sup>, grande metafora per definire un tragitto più o meno lungo di ricerca, di formazione.

«La natura generale del concetto di esperienza, sia che si tratti di esperienza scientifica, sia che si tratti dell'esperienza comune, implica che essa si debba ritenere valida fino a che non venga contraddetta da una nuova esperienza<sup>6</sup>»,

«e ciò non solo nel senso generale che gli errori trovano la loro correzione, ma nel senso che essa è essenzialmente orientata verso una continua conferma, e diventa necessariamente altra da quello che era nel caso che tale conferma manchi...».<sup>7</sup>

In senso più specifico potremmo dire che l'esperienza "nega" un'esperienza precedente non in senso assoluto e in modo cieco, ma in vista di un senso nuovo, di un progetto nuovo, di un'apertura nuova di senso rispetto a qualche aspetto importante della vita. Nella temporalità del nostro stare al mondo, come ci ha insegnato Heidegger, il futuro dona senso al presente e al passato. Il termine che sembra più adeguato ad esprimere ciò che avviene in un'esperienza autentica di cambiamento, sia pure di senso, è quello di "negazione determinata" (tanto caro ai francofortesi), che in Gadamer diventa "negazione dialettica". In Gadamer il chiaro riferimento ad Hegel è tuttavia seguito da una diversa interpretazione della "negatività" dell'esperienza. Non si tratta di un "rovesciamento della coscienza, che fa esperienza di estraneità presso l'oggetto da conoscere, per poi giungere a riconoscersi nell'estraneità, a conquistare un sapere definitivo di sé che non ha fuori di sé nulla di estraneo e di altro<sup>8</sup>.

L'esperienza è in sé un evento irriducibile autentico in cui non troviamo solo conferme, ma in cui ci accorgiamo che le cose non stanno come noi credevamo.

«Colui che ha fatto esperienza non è divenuto consapevole dell'esperienza stessa, è divenuto un "esperto", un uomo che ha esperienza: ciò vuol dire che ha acquistato un nuovo orizzonte, all'interno del quale ora si collocheranno le cose che diverranno oggetto di esperienza per lui... Di fatto, come abbiamo visto, l'esperienza è sempre anzitutto esperienza della nullità: in essa ci si accorge che le cose non sono come credevamo. Nell'esperienza che si fa di un altro oggetto mutano sia il nostro sapere che il suo oggetto».<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> Cfr. G. Marramao, *Kairòs. Apologia del tempo debito*, Laterza, Bari 1993, pp. 47 ssgg.

<sup>6</sup> H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, a cura di G. Vattimo, Bompiani, Milano 2000, p. 723.

<sup>7</sup> Ivi, p. 725.

<sup>8</sup> Ivi, p. 731. «Non può dunque essere un oggetto particolare qualunque quello a proposito di cui si fa una esperienza, ma dev'essere tale che, nell'esperienza che si fa, non si acquista solo un miglior sapere su di esso, ma su ciò che prima si riteneva di sapere, cioè su qualcosa di universale. La negazione in virtù di cui ciò accade è una negazione determinata. Questo tipo di esperienza è quello che chiamiamo esperienza dialettica». Ivi, p. 728-729.

<sup>9</sup> Ivi, p. 730.

## 5.1 Esperienza come occasione di trasformazione

In questo senso Gadamer afferma che la formula di Eschilo, che si impara attraverso la sofferenza (il *pathei-mathos*), esprime bene l'intima storicità dell'esperienza, in quanto esperienza della finitezza umana.

Esperienza è dunque esperienza della finitezza umana. Sperimentato nel senso più autentico è colui che è consapevole di tale finitezza, che sa di non essere padrone del tempo e del futuro. L'uomo sperimentato, cioè, sa i limiti di ogni previsione e l'insicurezza di ogni progetto. In lui si attua tutto il valore di verità dell'esperienza<sup>10</sup>.

In generale l'esperienza, come negazione determinata, nell'accezione gadameriana, si rivela non come l'acquisizione di un sapere definitivo, ma come un cambiamento di qualche aspetto della nostra personalità. Costituisce un apprendimento profondo che ristrutturata il nostro assetto interiore, il nostro sapere, il nostro patrimonio cognitivo e il nostro modo di rispondere al mondo e alle relazioni, di pensare e di agire, all'interno di un viaggio di ricerca e di trasformazione che non si placa mai, un impegno autentico di ridefinizione di noi, degli altri e del mondo, di una costante elaborazione progettuale del nostro futuro di uomini e di cittadini, impresa individuale e collettiva insieme.

In questo senso l'esperienza è esperienza della finitezza umana, esperienza di presa di contatto con quello che si è e sperimentazione di un cambiamento<sup>11</sup>, consapevolezza della tradizione e del "mondo della vita" in cui si è inseriti, all'interno di un'appartenenza al passato e di un'apertura progettuale verso il futuro.

Imparare dall'esperienza di filosofia significa divenire parzialmente esperti, avere a disposizione un orizzonte di senso entro cui collocare qualche aspetto della nostra vita, ridefinendo parte del vocabolario con cui nel senso comune e nel linguaggio ordinario si definiscono le cose. L'esperienza quindi "nega" le conoscenze acquisite nelle nostre esperienze precedenti, nel senso che produce nuova conoscenza. Non è la semplice smentita di un'illusione, ma un'acquisizione di qualcosa di "di più" e di diverso rispetto alla situazione precedente. Le parole apprese da un testo filosofico e da un'esperienza filosofica, anche quella realizzata in classe, aprono qualche orizzonte nuovo alla vita individuale, ma solo se è il prodotto di una trasformazione, di un apprendimento significativo, non una mera nozione storica. Un'esperienza muta noi stessi e l'oggetto del nostro sapere, ciò che si è appreso da esperienze di filosofia precedenti e dal senso comune.

---

<sup>10</sup> Ivi, pp. 728-29. «Se si vuol citare un testo significativo per questo terzo momento costitutivo dell'esperienza che qui intendiamo evidenziare, esso andrà cercato senz'altro in Eschilo. Egli ha trovato, o meglio riconosciuto nel suo senso metafisico, la formula che esprime l'intima storicità dell'esperienza: "imparare attraverso la sofferenza" (*Pathei-mathos*). Questa formula non significa soltanto che attraverso il male che si subisce si diventa accorti e che solo attraverso illusioni e delusioni si acquista una più corretta conoscenza delle cose. Intesa così, la formula è vecchia come l'uomo. Ma Eschilo vuol dire di più. Egli vuol esprimere la ragione di questo fatto. Ciò che l'uomo deve apprendere attraverso la sofferenza non è una nozione qualunque, è l'intendimento giudizioso dei limiti dell'uomo, la comprensione dell'insopprimibilità della sua distanza dal divino. È in definitiva, una conoscenza religiosa, la stessa da cui è derivata l'origine della tragedia greca.

Esperienza è dunque esperienza della finitezza umana. Sperimentato nel senso più autentico è colui che è consapevole di tale finitezza, che sa di non essere padrone del tempo e del futuro. L'uomo sperimentato, cioè, sa i limiti di ogni previsione e l'insicurezza di ogni progetto. In lui si attua tutto il valore di verità dell'esperienza». Ivi, p. 737.



«Colui che ha fatto esperienza non è divenuto consapevole dell'esperienza stessa, è divenuto un "esperto", un uomo che ha esperienza: ciò vuol dire che ha acquistato un nuovo orizzonte, all'interno del quale ora si collocheranno le cose che diverranno oggetto di esperienza per lui (p. 730)... di fatto, come abbiamo visto, l'esperienza è sempre anzitutto esperienza della nullità: in essa ci si accorge che le cose non sono come credevamo. Nell'esperienza che si fa di un altro oggetto mutano sia il nostro sapere che il suo oggetto.»<sup>12</sup>

## **6. Esperienza di filosofia come "apertura alla ricerca e al confronto", come esercizio creativo di razionalità filosofica**

Il "fare esperienza di filosofia" costituisce un evento filosofico, centrato sul *confronto, sullo scambio, sull'ascolto*. Si tratta di "ascoltare" la parola dei filosofi attraverso la lettura dei testi, ascoltare le interpretazioni dei lettori dei testi, dei compagni di classe, la parola del docente, fare circolare i pensieri personali all'interno della comunità di ricerca, operare lo scambio e il confronto dei pensieri<sup>13</sup>, discutere e ragionare insieme<sup>14</sup>. "Fare esperienza di qualcosa" significa che qualche cosa per noi accade, che ci incontra, ci sopraggiunge, ci sconvolge e ci trasforma, che si rivela all'interno della parola.

Lo studente che apprende contenuti e forme del filosofare, apprende *conoscenze e competenze* per definire e risolvere problemi filosofici. Da questo punto di vista l'esperienza di filosofia è continua disponibilità all'apertura e alla problematizzazione, il contrario della definitività e del dogmatismo. Dopo un corso completo di filosofia lo studente diventa parzialmente e moderatamente esperto di filosofia. L'esperienza è da intendere come apertura e come vita, come implicazione in un evento che coinvolge l'uomo in profondità, lo cambia, lo rende partecipe alla storia degli altri uomini e al loro tragitto spirituale senza presumere mai di essere giunti al traguardo, negazione di ogni dogmatismo. Si tratta di un'educazione all'apertura al senso e alla verità che ci può venir costantemente offerta e al cambiamento, alla costruzione di nuovo senso.

La verità dell'esperienza contiene sempre un riferimento a nuove esperienze. Perciò colui che chiamiamo uomo esperto non è solo uno che è diventato tale *attraverso* delle esperienze fatte, ma che è anche aperto ad altre esperienze. La pienezza dell'esperienza, il compiuto essere di colui che chiamiamo "esperto" non consiste nel fatto che egli sa già tutto, e sa già tutto meglio, anzi l'uomo sperimentato appare essenzialmente come non dogmatico, come uno che avendo fatto tante esperienze e avendo tanto imparato dall'esperienza, è appunto particolarmente capace di fare nuove esperienze e di imparare da esse. La dialettica dell'esperienza non ha il suo compimento in un sapere, ma in quell'apertura all'esperienza che è prodotta dall'esperienza stessa<sup>15</sup>.

La natura non definitiva e problematica dell'apprendimento del filosofare è garanzia di pluralità e di complessità, della dinamicità e dell'autenticità del percorso

---

<sup>12</sup> Ivi, p. 731.

<sup>13</sup> Cfr. il recente bel lavoro di F. C. Manara, *Trar partito da ciò che non c'è. Silenzio, ascolto e insegnamento della filosofia*, in "Nuovi orientamenti di didattica della filosofia EP", Anno XXV, n.2-3 aprile-settembre 2002, Bulzoni ed., Roma, pp.197-225.

<sup>14</sup> Sul tema, cfr. C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara. Integrazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991; M. Santi, *Ragionare con il discorso*, La Nuova Italia, 1995.

<sup>15</sup> H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., p.734.

formativo. Come richiesto dalle finalità dell'insegnamento della filosofia, il punto di arrivo del percorso formativo non è costituito dalla quantità delle conoscenze apprese, ma dalla capacità di pensare in proprio, di sviluppare ragionamento e critica, a partire dalle conoscenze apprese, di saperle rielaborare in funzione della costruzione di una personale visione del mondo. La competenza, il *saper fare* in filosofia, si identifica con il sapere porre domande legittime, saper problematizzare, concettualizzare, condurre razionalmente un ragionamento a proposito delle questioni filosofiche e non, saper valutare e scegliere a ragion veduta, saper costruire un proprio mondo di senso, di valore, di verità a proposito di aspetti fondamentali dell'esistenza e della coesistenza umana, che può anche essere semplicemente una "applicazione"<sup>16</sup> personalizzata di quanto ha conosciuto dalla tradizione nelle esperienze.

Ciò non si fa una volta per tutte ma permanentemente, come il nostro essere finiti ci consente. In questo senso diventare *esperti* dopo un corso scolastico di filosofia vuol dire diventare *giudiziosi* nel senso attribuitogli da Gadamer. I contenuti filosofici e il filosofare ci restituiscono sempre a noi stessi, ci fanno prendere contatto con noi stessi, ci trasformano e ci cambiano. O l'esperienza di filosofia aiuta l'allievo a liberarsi in qualche modo di qualche aspetto irrigidito del suo sapere, del suo modo di pensare, del senso comune o dell'ignoranza di cui era prigioniero prima di un'esperienza di filosofia, o è inutile.

Ogni esperienza degna di questo nome viene a turbare una certa aspettativa. Sicché l'essere storico dell'uomo contiene come suo momento essenziale una fondamentale negatività, che viene in luce nel rapporto che si stabilisce tra esperienza e *giudiziosità*. La *giudiziosità* è più che la conoscenza di questa o di quella situazione. Essa implica sempre un ritornare a sé, un liberarsi da qualcosa di cui si era prigionieri per una specie di accecamento. In questo senso la *giudiziosità* comporta sempre un momento di conoscenza di sé e rappresenta un aspetto essenziale di ciò che abbiamo chiamato esperienza in senso proprio.<sup>17</sup>

## **7. Il rapporto tra esperienza di filosofia e senso comune, tra "esperienze di filosofia" e "mondo della vita"**

L'esperienza di filosofia è un'esperienza del comprendere, del valutare, del progettare e del costruire mondi di senso e di valore, criteri di verità. Coinvolge plurali istanze dell'io dell'allievo, sensibili, intellettuali, emozionali e sentimentali, ma si struttura peculiarmente come esperienza linguistica del nostro pensiero, che aspira ad un livello sovraindividuale di consenso attraverso l'utilizzo di metodi e strumenti razionali, di processi di convalida o di confutazione delle tesi, di modalità comunicative aperte al controllo, al confronto, alla critica, alla confutazione. Le teorie dei filosofi *sono versioni del mondo* sugli aspetti che riguardano il senso, il valore e la verità del complesso nostro essere al mondo.

Il termine esperienza allude anche, utilizzando una terminologia husserliana, alla valorizzazione del rapporto di continuità e di discontinuità tra *mondo della vita*, il senso comune, e la filosofia.

---

<sup>16</sup> Per il concetto di *applicazione* in Gadamer, cfr. *Verità e metodo*, cit., pp. 635 ssgg.

<sup>17</sup>Ivi, p. 735.

Si apprende a filosofare attraverso la partecipazione ad esperienze di filosofia in una classe trasformata in una *comunità di ricerca* filosofica<sup>18</sup>, che si interroga, problematizza, analizza e discute questioni filosofiche, a partire da contesti complessi, tratti dalla realtà del *mondo della vita e dai testi*, cioè: è una partecipazione fatta di ascolto<sup>19</sup>, della parola degli autori, dei compagni, del docente, di scambi di pensieri e di parole significative, ma anche di attività di comprensione reciproca, di condivisioni di esperienze, quindi di discussione razionale.

Nei processi cognitivi vi è un rapporto di continuità e di discontinuità tra senso comune e conoscenza filosofica disciplinare. Il senso comune costituisce una sorta di *comunità di sapere* originario caratterizzato da un orizzonte di senso e di valore condiviso, spesso acquisito e gestito attraverso processi di carattere qualitativo, prevalentemente di natura pre-concettuale e pre-teoretica<sup>20</sup>. Nei giovani oggi spesso tendenzialmente prevalgono approcci cognitivi, stili espressivi e comunicativi in cui l'appartenenza emotiva, socio-affettiva, estetica, ludica, prevale sulla razionalità logica, concettuale, argomentativa, critica. La dimensione del presente immediato prevale sulla prospettiva storica e sul futuro da progettare, le immagini, i sentimenti, i miti, prevalgono sui concetti. Oggi i giovani usano una pluralità di pratiche e di codici, oralità primaria, oralità di secondo grado, scrittura, linguaggio iconico orale (televisione) orale-iconico-fonico (luoghi per la musica e la danza), l'iperscrittura., di cui spesso non padroneggiano le logiche costruttive. Esiste una resistenza di fondo verso la scrittura e la sua logica di funzionamento (la decontestualizzazione dalle situazioni emotive, l'astrazione, la concettualizzazione, la linearità e logica sequenziale, argomentativa, ecc.), verso la lentezza della riflessione, della ricerca razionale. Al docente si pone il problema di coinvolgere il mondo della vita dei giovani nell'esperienza di formazione filosofica in classe, di valorizzare la pluralità degli stili di pensiero e di comunicazione dei giovani e le loro potenzialità cognitive intorno alle questioni filosofiche e alle esperienze di ricerca filosofica, mettere in comunicazione i concetti e gli argomenti e i filosofi con il senso comune.

La formazione filosofica dovrebbe quindi cercare di promuovere l'acquisizione di modi di costruzione di sapere filosofico, insegnare a riconoscere, a discutere e a risolvere problemi filosofici, a formulare ipotesi, a pensare, a ragionare, a cercare

---

<sup>18</sup> Il concetto di "comunità di ricerca" in didattica della filosofia è stato originariamente elaborato da M.Lipman, creatore del curriculum di filosofia per ragazzi denominato *Philosophy for children*, in *Thinking in Education*, Cambridge University Press 1991, p.14 ssgg. Cfr M.Lipman *Il Prisma dei perché*, (a cura di A. Cosentino), Armando, Roma 1992; Id., *Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini*, in Bollettino Sfi, n.35, 1998, pp. 27-44; Id. *Intervista con M. Santi, Filosofare con i bambini*, in *Conversazione con Lipman*, in "Educazione permanente", a.XIV, n.6/1991, pp. 57-72. Per un'informazione essenziale sul modello cfr. M.Santi, *Ragionare con il discorso*, La nuova Italia, Firenze 1995; A.Cosentino, *La Philosophy for children come progetto educativo*, in M. De Rose, (a cura), *Filosofia e ricerca didattica*, Quaderno IRRSAE Puglia n. 25, Bari 1995, pp. 29-56.; Id. *Tra oralità e scrittura: il modello della Philosophy for children* in M. De Pasquale (a cura), *Filosofia per tutti*, FrancoAngeli, Milano 1998, pp. 134-155; Id., *M. Lipman e la filosofia per bambini*, in "Bollettino Sfi", n.142/1991, pp. 52-62. Recentemente l'intero curriculum di M. Lipman è stato pubblicato presso la casa editrice M. Liguori di Napoli. Sono stati anche raccolti in un unico volume collettaneo tutti gli scritti di M. Lipman in italiano insieme con vari saggi di alcuni dei protagonisti del movimento legato al curriculum. Vedi A.Cosentino (a cura), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*.

<sup>19</sup> Sull'importanza dell'ascolto in didattica della filosofia, cfr. F.C.Manara, *Imparare il mestiere di pensare. La progettazione di un "Laboratorio di filosofia"*, in F. De Natale, *Forme di scrittura filosofica. Elementi di teoria e di didattica*, FrancoAngeli, Milano 2001, pp.181-210. Sul tema dell'ascolto in filosofia, cfr. anche G.Corradi Fiumara, *Filosofia dell'ascolto*, Jaca Book, Milano 1985.

<sup>20</sup> Sul tema cfr. E.Franzini, *Filosofia dei sentimenti*, Bruno Mondadori, Milano 1997, in particolare pp. 133-248.

convalide per i ragionamenti, utilizzando i nuclei fondanti della disciplina. La filosofia accrescerebbe così nell'allievo la capacità di produrre conoscenza, potenzierebbe e renderebbe peculiarmente esperte le capacità spontanee di ragionamento<sup>21</sup>. La filosofia problematizza la dimensione del senso comune, la sottopone a domanda radicale, e propone modelli alternativi di interpretazione e di soluzione dei problemi. In ogni caso la filosofia mette a disposizione dei giovani contenuti e strumenti intellettuali per chiarire, organizzare, interpretare e valutare l'ambito del senso comune, ampliandone e mutandone gli orizzonti di senso e di valore. I contesti di vita, di lavoro e di relazione dei giovani sono in questa prospettiva assunti come luoghi di esperienza e di formazione di un "sapere non strutturato", che è rielaborato, trasformato, attraverso le esperienze di filosofia, in nuova conoscenza, in cui i soggetti vengono gradualmente ricostruendo e rielaborando il loro peculiare rapporto con la realtà<sup>22</sup>.

## **8. L'esperienza di filosofia, la virtualità e la complessità dell'esperienza del mondo**

Un giovane oggi per pensare ha come nucleo di riferimento il rapporto consapevole tra l'io e il "mondo della vita", tra l'io e tradizione, tra io e la cultura, e non il mondo esterno. Oggi sicuramente le fonti dell'esperienza, gli oggetti su cui si esercita il nostro sentire e la nostra comprensione, nonché i contesti, in parte sono mutati. La fonte primaria di esperienza non è costituita necessariamente dal mondo esterno, dalle relazioni personali. Il mondo è coperto dai linguaggi della tecnica, dai mondi virtuali, da innumerevoli informazioni e rappresentazioni, da grandi quantità di immagini, di musiche, di spot pubblicitari, di oggetti di consumo, che la rapidità e la diffusione della comunicazione porta ovunque. I fatti nietzschianamente sono tutti artefatti. Il mondo esterno è coperto da un'immensa coltre di mondi costruiti artificialmente. È decisivo che i giovani posseggano le capacità di comprendere e di valutare criticamente la molteplicità delle fonti di esperienza, criteri per discernere e per scegliere, acquisiscano la capacità di utilizzare e di decodificare una molteplicità di linguaggi e di codici comunicativi, di fare confronti e sintesi personali a ragione veduta. Per l'individuo in formazione la capacità di pensare in proprio, di fare ricerca e di valutare è fondamentale. Allora a scuola è importante imparare non solo le lingue straniere, ma soprattutto a ragionare e a parlare da plurali punti di vista, attraverso molteplici linguaggi simbolici e diversi codici.

Oggi prevalgono nei media e nella personalità dei giovani allievi linguaggi metaforici, analogici, ludici, caratterizzati da immagini, da associazioni, da immaginazione ed emotività.

Un multiforme e impregiudicato processo di riestetizzazione delle cose è dunque in atto: sarà bene farsi sensibili alle sue tracce e al modo in cui esse "fanno

---

<sup>21</sup> Le discipline secondo J. Bruner, sono linguaggi formalizzati, strumenti concettuali, che servono ad estendere le capacità spontanee di ragionamento. <sup>9</sup> Cfr. J. Bruner, *The process of education*, cit.; J. Bruner; Id., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1993); Id., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997); Id., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968.); H. Gardner; Id. *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 199). Sul rapporto tra sapere formalizzato e sapere disciplinare nell'apprendimento di competenze cfr. S. Meghnaggi, *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992. Sul tema cfr. anche P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, U-TET, Torino 1986.

<sup>22</sup> S. Meghnaggi, *Conoscenza e competenza*, cit., p.74.



cenno verso il pensiero”, se dobbiamo intenderlo – e forse siamo tenuti a farlo – come un’esperienza di verità che ci riguarda<sup>23</sup>.

L’originario *essere al mondo* dei giovani è strutturato attraverso contenuti e forme maturati in una negoziazione quotidiana tra sé e i pari, tra sé il mondo dei media, tra sé e le esperienze scolastiche. I giovani gestiscono questa negoziazione quotidiana attraverso una varietà di linguaggi e di codici, tra i quali la scrittura e la forma concettuale logico argomentativa non occupano spontaneamente un posto rilevante. Nell’orizzonte dell’originario *essere al mondo* dei giovani, vi è un atteggiamento intellettuale ed affettivo in cui la conoscenza spontanea e immediata, si connette con un livello intelligibile attraverso un intreccio di ordine prevalentemente estetico e morale, la cui trama è intessuta di linguaggi prevalentemente analogici, iconici, metaforici, estetico-ludici<sup>24</sup>.

La scuola è oggi per un giovane adolescente uno dei pochi spazi pubblici in cui può elaborare idee e convinzioni che abbiano un minimo di fondamento nella competenza e nell’informazione criticamente gestita, in cui imparare a difendersi dal progressivo avanzare dell’erosione del principio di realtà, da una pluralità di flussi di informazione e di senso, da una molteplicità di media, in cui ormai il confine tra fantasia e realtà risulta quasi impercettibile. La scuola rimane uno dei pochi luoghi in cui le giovani generazioni possono acquisire strumenti razionali per decodificare informazioni, comprendere e discutere problemi rilevanti, confrontarsi con i pari e con gli adulti, elaborare, attraverso esperienze culturali posizioni personali e orientarsi nel mondo.

I docenti di filosofia oggi si trovano di fronte studenti che utilizzano stili cognitivi e modi di usare il pensiero, stili comunicativi e tempi di apprendimento del tutto differenti tra di loro. Oggi le classi a proposito sono meno omogenee che in passato; trasformazioni del modo di essere dei soggetti rendono le classi come “arcipelaghi di gruppi” differenti. In classe ciascuno studente manifesta il diritto ad apprendere con le proprie peculiarità stilistiche e cognitive; vi è grande diversità. L’unità può essere creata attraverso la costituzione di una *comunità di ricerca*, in cui la relazione, la cooperazione, il dialogo e il confronto consentono di perseguire lo stesso compito in un processo complesso, dinamico e differenziato, individualizzato.

## **9. Costruttivismo didattico e filosofia del comprendere in didattica della filosofia**

Come promuovere l’apprendimento della filosofia, tenendo conto che la filosofia nella scuola secondaria non ha in sé la propria pedagogia né un proprio modello didattico? Negli ultimi anni si è affermata nella ricerca psicopedagogia e didattica una concezione di apprendimento come un processo costruttivo, strategico e interattivo<sup>25</sup>, contestualizzato in una dimensione di continua “transazione” tra soggetto e ambiente.

---

<sup>23</sup> P. Montani, *Arte e verità dall’antichità alla filosofia contemporanea*. Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 392.

<sup>24</sup> Su questo tema cfr., tra gli altri, M.Ferraris, *L’immaginazione*, Il Mulino, Bologna 1996; Id. *Teorema e mnemoneuma*, in G. Vattimo (a cura), *Filosofia ’95*, cit., pp.179-204. Cfr. anche E.Franzini, *Filosofia dei sentimenti*, cit.. Cfr. anche M.Perniola, *L’estetica del ’900*, Il Mulino, Bologna, 1997.

<sup>25</sup> Cfr. J. Bruner, *Verso una teoria dell’istruzione*, Armando, Roma 1967; J. Bruner, *Il processo educativo*, Armando, Roma 1997; Id., *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano 1997; ID., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1993; J. Bruner, J. Goodnow, G.A., *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando, Roma 1969; L.S. Vygotsky, *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1980; Id., *Pen-*



Il presupposto di una filosofia pedagogica costruttivista è che il mondo sarebbe in qualunque modo un prodotto della mente e delle sue procedure simboliche<sup>26</sup>. Goodman definisce questa visione delle cose "una *filosofia del comprendere*, secondo cui il processo di costruzione del mondo implica una pluralità di attività (arte, scienza, filosofia, senso comune, ecc.), un fare con la mente e con i linguaggi simbolici più o meno specializzati, sulla scorta di mondi costruiti da altri, che noi accettiamo come dati (questa attività è chiamata "stipulazione"). Il patrimonio di significati e di senso accumulato dai mondi già costruiti possono diventare il punto di partenza per elaborare nuove ipotesi o nuove versioni del mondo (principio di ricorsione)<sup>27</sup>. Versioni del mondo diverse si confrontano all'interno di mondi diversi.

La diversità delle discipline scolastiche ed universitarie è giustificata dalla necessaria diversità degli approcci da cui "costruire" il mondo, attraversarsi differenti linguaggi simbolici peculiari. Ogni simbolo riceve il suo significato all'interno del sistema di significati in cui viene usato, secondo determinate proprietà referenziali; la connotazione degli oggetti prodotti all'interno di un sistema referenziale dipende dal sistema del discorso in cui esse sono inseriti (ciò vale per la scienza, per l'arte, per la filosofia). Ogni costruzione di un nuovo mondo di senso e di significato reinterpreta parti di esso, altre le cancella e le distrugge. Conoscere significa imparare a sviluppare le capacità intuitive e di comprensione con tutti i mezzi disponibili. Le discipline sono apparati simbolici strutturati con cui potenziare la comprensione. Sia le discipline dell'ambito artistico sia quelle filosofiche hanno una comune valenza cognitiva, elaborano simboli per comprendere il mondo sotto vari aspetti.<sup>28</sup> Su questa strada alcuni psicopedagogisti hanno sostenuto che le menti degli uomini si specializzino nell'uso dei vari apparati simbolici con cui costruire il mondo<sup>29</sup>.

Un linguaggio simbolico è un modo di "mettere ordine" tra pensieri riguardanti la realtà, di organizzare la percezione e l'azione, utilizzando tutti i mezzi che una società mette a disposizione dei soggetti.

In questo contesto l'esperienza scolastica consentirebbe agli studenti l'acquisizione di conoscenze e di modi di usarle (i linguaggi disciplinari) nel momento stesso in cui essi apprendono. L'apprendimento diventa dinamico e progressivo nel momento in cui si sposta dal vecchio al nuovo, anche per piccoli settori di sapere e di esperienza, attraverso l'attivazione di condizioni didattiche in cui si creino "zone prossimali di sviluppo"<sup>30</sup>. Nel caso dell'insegnamento della filosofia il principio della zona prossimale di sviluppo funzionerebbe nel seguente modo. Il filosofo e il docente di filosofia offrono all'allievo la sospensione delle certezze acquisite, un "sostituto di coscienza" temporaneo, lo conducono alla definizione e alla discussione, eventualmente alla soluzione, di aspetti di un problema attraverso lo spostamento in avanti o in altro luogo del sapere già acquisito a proposito di una questio-

---

*siero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 1966. H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993; J.D. Novak, D.B. Gowin, *Imparando ad imparare*, SEI Torino, 1992; D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1995. Per una visione d'insieme della complessità dell'approccio alla questione dell'apprendimento scolastico: P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino 1986.

<sup>26</sup> N. Goodman, *I Linguaggi dell'arte*, Est, Milano 1998, *Vedere e costruire il mondo*, Laterza, Roma-Bari, 1988.

<sup>27</sup> Sul tema cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 120.

<sup>28</sup> N. Goodman, *I linguaggi dell'arte*, cit.

<sup>29</sup> Tra i più noti sostenitori di un punto di vista del genere, con la sua teoria delle *intelligenze multiple*, è H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1987.

<sup>30</sup> Il *principio della zona prossimale di sviluppo* è stato elaborato da Vygotskij. Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*. Laterza, Roma-Bari 1998.

ne o di un problema, proveniente dal sapere scolastico o dal senso comune, verso una nuova prospettiva di definizione, di analisi, di discussione, di soluzione, che consenta la costruzione di un mondo personale di senso. In questo risiede, in didattica della filosofia, il valore filosofico e pedagogico del concetto del *confilosofare*, come nucleo portante delle forme di apprendimento della filosofia e del filosofare a scuola.<sup>31</sup> Nel *confilosofare* il mondo della filosofia incontra e trasforma il "mondo della vita" degli studenti, lo mette in discussione, lo sottopone a riflessione consapevole e critica, attraverso un tragitto nei mondi di senso e di valore già creati dai filosofi, proponendo loro di saggiare se stessi nella ricerca, nella valutazione, nella discussione razionale, nella scelta ponderata di posizioni personali. Questo può realisticamente avvenire soltanto all'interno di un insegnamento della filosofia che si ponga come promozione di *esperienze di filosofia*.

L'apprendimento filosofico in questo contesto non è mai una mera registrazione e archiviazione di informazioni, storiche o teoriche, ma "*costruzione di conoscenza*", in cui il soggetto continuamente ristrutturata e modifica, sulla base delle nuove conoscenze e delle nuove esperienze di uso delle conoscenze, i blocchi di conoscenze e di competenze di cui è già in possesso. Vi è la ragionevole speranza che il "mondo della vita" dei giovani studenti emerga in classe, possa essere chiarito, problematizzato, che possa mutare secondo le libere intenzionalità dei soggetti, in relazione dialogante e comunicativa tra di loro. Una concezione costruttivista dell'apprendimento valorizza i processi e le procedure di costruzione, di organizzazione e di controllo della conoscenza filosofica. Su questa base l'intero processo educativo si pone anche come costruzione di cultura. In questo contesto si giustifica l'uso del termine *competenza filosofica*, che rinvia alla stretta connessione esistente tra il sapere che si acquisisce e le abilità di usare in modo consapevole ed esperto il sapere attraverso cui le persone costruiscono la propria capacità di interpretare la realtà e di agire su di essa. Il sapere variamente acquisito, l'esperienza consolidata mediante processi di azione e di decisione, le abilità concrete rispetto alla soluzione di problemi, costituiscono, nel loro insieme, la competenza.<sup>32</sup>

## **10. La filosofia e l'arte unite nell'esperienza di filosofia in classe: nella ricerca, nel regime della comprensione, della valutazione, della problematizzazione**

---

<sup>31</sup> Sul concetto del *confilosofare* mi permetto di rinviare a "M. De Pasquale, *Il conflilosofare*", in M. De Pasquale (a cura) *Filosofia per tutti*, FrancoAngeli, Milano 1998, pp.; Id. *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, FrancoAngeli, Milano 1994.

<sup>32</sup> Il termine *competenza*, anche per la sua peculiare storia, sembra rinviare ad una cultura *professionalizzante* piuttosto che ad una dimensione più ampiamente *formativa*. La filosofia in realtà non mira ad una qualche funzionalità operativa di tipo "professionale"; anzi da questo punto di vista la filosofia è "*inutile*", per questo è fortemente importante e formativa per la persona. Essa offre un ricco patrimonio di contenuti, promuove atteggiamenti, disposizioni e metodi del pensare intorno a questioni di senso, di valore e di verità; tuttavia il lavoro filosofico, inteso come pratica di ricerca, almeno in un contesto didattico, non può non essere concepito anche come qualcosa di operativo, come un insieme di procedure e metodi di ricerca, inseparabili dai contenuti all'interno dei quali storicamente si sono sviluppate (a proposito cfr. E. Berti, A. Girotti, *Filosofia*, cit.). In questo senso specifico non è una forzatura né uno snaturamento dell'identità della filosofia affermare che l'apprendimento della filosofia richieda l'acquisizione di procedure, metodi e tecniche del filosofare, insieme ai contenuti nel cui contesto solo si giustificano. Cfr. P. Allotto, R. Trolli, *Centralità del testo e "rapsodicità" formativa. Insegnamento e apprendimento delle discipline filosofiche*, in C. Tugnoli, (a cura) *La filosofia nella scuola*, FrancoAngeli, Milano 2001, pp.210.247, in particolare p.219-225.; Id., *Dalla Centralità del testo alla centralità del metodo critico-argomentativo*, in "*Comunicazione Filosofica*", Rivista elettronica della Sfi, n. 11, giugno-settembre 2002, all'URL [www.sfi.it](http://www.sfi.it).

Se l'esperienza di filosofia in classe si realizza come esperienza che avviene nel registro della comprensione, della chiarificazione, della attribuzione di senso e della valutazione, perché l'esperienza di filosofia non potrebbe aprirsi a quegli ambiti disciplinari e di esperienza scolastica che sono anch'essi orientati alla promozione di comprensione e di valutazione, sia pure attraverso prospettive di interrogazione, approcci cognitivi, di indagine e di ricerca, diversi da quelli della filosofia? Tenendo conto delle *formae mentis*<sup>33</sup> degli studenti delle nuove generazioni, in cui trovano ormai molto spazio peculiari forme di esercizio della comprensione e della attribuzione di senso e di valore, in cui assumono un ruolo centrale la sensibilità, l'immaginazione, l'affettività, la praticità, l'aspetto ludico, logiche associative, ecc., perché non ampliare le potenzialità formative dell'esperienza di filosofia esplorando rapporti più dialoganti e produttivi per esempio con "l'esperienza estetica"? Nel filosofare il regime della comprensione in fondo consente un rapporto biunivoco e dinamico di rimando e di referenza tra mondo reale, soggettività e del mondo di senso offerto dal testo filosofico. Anche l'arte, a suo modo, consente un'esperienza di comprensione e di valutazione, di verità, attraverso un gioco di rimando e di referenza tra mondo di senso prodotto dalla mimesi e dalla creatività poetica e mondo della prassi reale.

L'arte ha che fare con un'esperienza di verità e di trasformazione di chi la fa. La sfera dell'estetica non è quella della semplice immediatezza, della sensualità senza giudizio, dell'indifferenza rispetto al significato del vivere, della mancanza di pensiero e di ragione, della impossibilità di qualunque scelta.<sup>34</sup>

Né il terreno dell'estetico è quello di una mera esperienza mistica indicibile e inafferrabile del tutto<sup>35</sup>. Jauss sottolinea il senso produttivo e costruttivo dell'esperienza estetica, attraverso il concetto di "esemplare". Attraverso il piacere estetico il fruitore interpreta, sperimenta in modo creativo un modo di essere, un mondo di senso che proviene da fuori, dall'autore e questo incontro può trasformare il suo modo di vedere, di pensare, di agire.

«Egli (il soggetto) fa esperienza di sé appropriandosi di un'esperienza del senso del mondo, che può essergli reso accessibile sia dalla sua stessa attività creatrice che dalla ricezione dell'esperienza dell'altro e che può essere confermato dal consenso di altri. Il piacere estetico, che si attua in questo equilibrio instabile tra contemplazione disinteressata e partecipazione sperimentale, è una modalità dell'esperienza di sé nell'esperienza dell'altro.»<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Cfr. H. Gardner, *Formae mentis*, è il titolo dell'opera in cui Gardner sostiene la tesi dell'esistenza nell'uomo di una pluralità di "intelligenze" negli approcci cognitivi e comunicativi.

<sup>34</sup> «Cosa è l'estetica nell'uomo, e cosa è l'etica? A ciò risponderò: l'estetica nell'uomo è quello per cui egli spontaneamente è quello che è; l'etica è quello per cui diventa quel che diventa. Chi vive tutto immerso, penetrato nell'estetica, vive esteticamente... Chi vive esteticamente non può dare della sua vita nessuna spiegazione soddisfacente, perché egli vive sempre solo nel momento, e ha una coscienza soltanto relativa e limitata di se stesso. ...Chi vive esteticamente infatti cerca per quanto è possibile di perdersi nello stato d'animo, cerca di avvolgersi completamente in esso, fin che in lui non rimanga nulla che non ne possa venir assorbito, perché un simile residuo ha sempre un effetto perturbatore, che distoglie dal godimento. Quanto più la personalità è vagamente presente nello stato d'animo, tanto più l'individuo è nel momento, e questa è di nuovo l'espressione più adeguata per l'esistenza estetica; essa è nel momento.... Lo stato d'animo di chi vive esteticamente è sempre ec-centrico. Lo stato d'animo di chi vive eticamente è centralizzato; egli non è immerso nello stato d'animo e neppure coincide collo stato d'animo; ma ha lo stato d'animo e lo ha in sé....».

S. Kierkegaard, *Aut-Aut*, trad. it. D. M. Guldbrandsen e R. Cantoni, Milano 1993, pp. 24, 25, 77, 78.

<sup>35</sup> L. Wittgenstein, *Lezioni e conversazioni sull'etica, l'estetica, la psicologia e la credenza religiosa*, Adelphi, Milano, 1967.

<sup>36</sup> H.R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, Il Mulino Bologna 1987, p. 102.

Il carattere *virtuale*, di *apparenza*, secondo K. Langer è costitutivo dell'opera d'arte, in quanto forma simbolica del sentimento del mondo, capace di esprimere le esperienze vitali che sfuggono alla presa della ragione discorsiva, forma che la mente dà al flusso dell'esperienza vissuta, delle emozioni, dei sentimenti.<sup>37</sup> Il concetto di apparenza, di virtuale (che Langer riprende dal termine Schilleriano di *Schein*) è strutturale della produzione simbolica dell'arte. L'opera d'arte costruisce un mondo di senso, che si distacca dalla realtà, frutto di uno sforzo di decontestualizzazione, che rende liberi dal peso dei fatti, dalla catena necessitante della causalità che governa la realtà fattuale.

La prima cosa è di estraniarla dalla realtà effettuale, darle "alterità", "autonomia": e ciò creando una sfera di illusione, in cui essa valga come *Schein*, pura parvenza, libera da ogni impegno nel mondo. La seconda cosa da fare è di renderla plastica, in modo che possa essere trattata in funzione dell'espressione e non della significazione pratica. E questo si ottiene con gli stessi mezzi: dissociandola dalla vita pratica, astraendola come pura funzione concettuale. Solo forme siffatte possono essere plastiche, passibili di essere plasmate, modificate e composte in vista dell'espressività. E infine la forma deve farsi "trasparente"; ciò che avviene quando è la penetrazione nella realtà da esprimere, la *Gestalt* della esperienza viva, che guida l'autore nella creazione di essa.<sup>38</sup>

Anche per Adorno l'esperienza estetica era contrapposta al fatto in quanto liberava dal peso del fatto, del principio di realtà, in funzione critico-negativa nei confronti della realtà data<sup>39</sup>. Il carattere virtuale consente la funzione produttiva e trasformativa dell'esperienza d'arte nell'artista e nel fruitore.

Per Gadamer va recuperato il senso veritativo dell'opera d'arte e dell'esperienza estetica come esperienza originaria di verità, anche se in una dimensione di *gioco* di comprensione-interpretazione, in cui le regole sono poste dall'orizzonte di appartenenza sia dell'opera sia del fruitore e in cui si gioca insieme nel medium del linguaggio<sup>40</sup>. Secondo Gadamer l'arte ha a che fare con la conoscenza e con l'esperienza di verità, in cui si può apprendere la verità sulle cose come stanno, nei limiti dell'orizzonte esistenziale, contingente e progettuale in cui si è destinati e vivere.

«Il Pantheon dell'arte non è il regno di una presenzialità atemporale che si offre alla pura coscienza estetica, ma il risultato dell'attività di uno spirito che si distende e si raccoglie storicamente. Anche l'esperienza estetica è un modo dell'autocomprensione. Ogni autocomprensione si compie però in rapporto a qualcosa d'altro. Nella misura in cui incontriamo nel mondo l'opera d'arte e nell'opera un mondo, essa non resta per noi un universo estraneo, entro il quale siamo attirati magicamente e per istanti. Invece in essa impariamo a comprendere noi stessi, il

---

<sup>37</sup> «Schiller fu il primo pensatore che abbia compreso che cosa costituisce l'importanza, nell'arte, dello *Schein* o parvenza: il fatto che esso libera la percezione – e con ciò, la facoltà di concepire – da ogni finalità pratica, e fa sì che l'animo possa indugiare nella semplice apparenza delle cose... La parvenza d'una cosa, posta così in rilievo, è la sua diretta qualità estetica... In arte le forme sono astratte solo per risultare chiaramente apparenti, e liberate dai loro usi comuni solo per essere adibite a nuovi usi: per agire come simboli, per divenire espressivi del sentimento umano.», S.K.Langer, *Sentimento e forma*, Feltrinelli, Milano 1975, p. 64.

<sup>38</sup> S.K. Langer, *Sentimento e forma*, cit., p.76.

<sup>39</sup> T.W. Adorno, *Teoria estetica*, Einaudi, Torino 1970.

<sup>40</sup> H.G. Gadamer, *L'attualità del bello. Studi di estetica ermeneutica*, Marietti, Genova 1986, pp. 25 ssgg. Sul tema cfr. C. Esposito, G. Maddalena, P. Ponzio, M. Savini (a cura) *Bellezza e realtà*, ed. Pagina, Bari 2003, pp. 18-31.



che significa che superiamo la discontinuità e puntualità dell'*Erlebnis* nella continuità della nostra esistenza.»<sup>41</sup>

**«Si tratta dunque di trovare, nei confronti del bello e dell'arte, una posizione che non pretenda all'immediatezza, ma che corrisponda alla realtà storica dell'uomo...Positivamente ciò significa che l'arte è conoscenza e che l'esperienza dell'opera d'arte fa partecipi di tale conoscenza.»**<sup>42</sup>

Se l'esperienza può essere ritenuta costitutiva di *un'esperienza di verità*, o, meglio, di *un'esperienza di conoscenza, di desiderio di verità*, si può ritenere sensato porre l'ipotesi di *ampliare le potenzialità formative dell'esperienza di filosofia a scuola*, e fare in modo che diversi ambiti di sapere, di cultura e di esperienza (in modo privilegiato quello dell'arte) concorrano a creare un orizzonte significativo di comprensione e di valutazione di sé, del mondo e degli altri. Vengono accresciute così le possibilità di costruire motivate posizioni personali riguardo alle questioni di senso, di valore e di verità.

**«È necessario pensare il concetto di esperienza in maniera più ampia di quanto abbia fatto Kant, in maniera che anche l'esperienza d'opera d'arte possa venir intesa come esperienza. (...) Quel che ci preme è vedere l'esperienza dell'arte in modo da intenderla come esperienza. L'esperienza d'arte non deve venir falsata riducendola ad un semplice momento della cultura estetica, in modo da neutralizzarla in ciò che autenticamente vuole essere (...). In ciò è contenuta un'importante conseguenza ermeneutica, in quanto ogni incontro con il linguaggio dell'arte è un incontro con un evento non concluso ed è esso stesso parte di questo evento. È questo che si deve opporre alla coscienza estetica e alla sua neutralizzazione del problema della verità.»**<sup>43</sup>

«Nell'esperienza dell'arte vediamo il problema dell'essere proprio di ciò che viene in tal modo esperito. Così possiamo sperare di comprendere meglio che verità sia quella che qui ci viene incontro.

Per preparare la via all'impostazione di tale problema sarà utilissimo esaminare la questione della verità dell'arte, giacché **l'esperienza dell'opera d'arte implica un comprendere, ed è quindi essa stessa un fenomeno ermeneutico**, certo non nel senso di un metodo scientifico, piuttosto, il comprendere appartiene così radicalmente all'esperienza che incontra l'opera d'arte, al punto che solo in base allo status ontologico dell'opera d'arte si può chiarire tale appartenenza.»<sup>44</sup>

Occorre attivare percorsi didattici entro cui l'esperienza di filosofia e l'esperienza estetica, ciascuna con la propria peculiarità, possano incontrarsi a scuola all'interno di esperienze composite di comprensione e di valutazione, di interpretazione e di interrogazione. A scuola occorre inventare forme in cui possano interagire modi in cui sperimentare il rapporto con il senso, con il vero, con il valore fondati sui concetti e sull'argomentazione, e modi fondati sull'esperienza estetica.<sup>45</sup>

---

<sup>41</sup> H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., pp.218-219.

<sup>42</sup> Ivi, pp.218-219.

<sup>43</sup> Ivi, pp. 219-223.

<sup>44</sup> Ivi, p. 225.

<sup>45</sup> «Pensare, in poesia come in prosa, è inventare, e questa invenzione non è una vana escogitazione di cose inesistenti, ma anzitutto il reperimento di *topoi*, ritenuti dalla memoria e dalla immaginazione. Che, come recita ancora lo *Zibaldone* "la ragione ha bisogno dell'immaginazione e delle illusioni ch'ella distrugge; il vero del falso, non sarebbe l'esposizione di un'antica diafora carica di *pathos* esistenziale, ma per l'appunto l'esposizione di una complementarità profonda che si radica nella necessità per l'intelletto di rendere sensibili i concetti dell'intuizione... Così il nesso tra poesia e filosofia va cercato non nell'indigenza storica del pensiero che naufragherebbe in una letteratura che del re-



È possibile un potenziamento della forza cognitiva e problematizzante dell'esperienza di filosofia attraverso la valorizzazione dell'esperienza estetica, in modo che la "formazione filosofica" dei giovani guadagni in ricchezza e in profondità, nella ricerca di modelli di descrizione di sé, del mondo e degli altri. Va ampliato il rapporto tra l'esperienza della ricerca del vero che sperimentiamo attraverso la domanda radicale, l'analisi e l'indagine, l'argomentazione, caratterizzate da razionalità, tipiche della ricerca filosofica, e l'esperienza della ricerca del senso che sperimentiamo attraverso l'esperienza d'arte?<sup>46</sup>.

Non si tratta di una questione *retorica*, cioè di cercare una adeguata mitologia per la filosofia o una strumentazione efficace di persuasione attraverso cui diffondere a livello di massa le idee filosofiche, un linguaggio di immagini efficace per diffondere la durezza e la freddezza dei concetti elaborati da pochi per trasmetterli a migliaia di giovani, *poveri* di concetti. La filosofia si insegna per formare le persone a pensare da sé, a pensare in modo autonomo e critico, ad esercitare in modo responsabile la propria libertà.

Si tratta di ampliare una concezione più complessa e multiforme del pensare, come *un'esperienza in corso* del soggetto che possiede una *mente a più dimensioni*<sup>47</sup>, *che usa molteplici intelligenze*<sup>48</sup>, che si avvale di molte risorse, di codici e di linguaggi plurali per comprendere, per attribuire senso, per ordinare il mondo.

La specificità disciplinare della filosofia è salvaguardata nell'insegnamento-apprendimento dalle intenzionalità peculiari, dagli atteggiamenti di indagine e di ricerca, dagli usi peculiari di mezzi e di metodi caratterizzati da razionalità, dal riferimento alla tradizione che alimenta le domande e nutre le risposte.

### 11.1. L'arte dà da pensare

Ci chiediamo: fare esperienza di filosofia significa necessariamente morire al linguaggio della sensazione, del sentimento, dell'immaginazione? È necessario contrapporre immagine a concetto? E l'arte costituisce la morte dei concetti e del senso possibili soltanto attraverso una presa di posizione teoretica e pratica?

Non vogliamo ragionare in questa sede sul fatto se l'arte possiede o meno una portata ontologica; comunque costituisce un'apertura di un mondo di senso, fonda o semplicemente propone un modo di vedere le cose. In questo senso sebbene l'opera d'arte privilegi nell'espressione e nella comunicazione i sentimenti, le percezioni, le sensazioni, le immagini, tuttavia essa contiene in embrione anche un mondo di concetti e di modi di vedere le cose che hanno bisogno di essere riconosciuti e compresi concettualmente e che possono richiedere una presa di posizione etica. Il fatto che la comunicazione immediata dell'opera d'arte avvenga in forme a-concettuali e a-teoretiche, non vuol dire che in modo mediato e consequenziale non

---

sto calunnia, ma piuttosto nel mistero, che accomuna questo molteplice *poiein*, per cui pensare e poetare richiedono un costruire, che è insieme riprendere delle vecchie tracce e istituire *a priori* (ma proprio partendo da quelle tracce pregresse), un tessuto, di versi o di argomenti.» G.Vattimo, M. Ferraris, *Introduzione*, in G. Vattimo (a cura), *Filosofia '95*, Laterza, Roma-Bari 1996, p. 6. Credo che queste affermazioni non solo non contrastino ma si integrino con la tesi sostenuta da Vattimo sul "diritto all'argomentazione" in filosofia. Cfr., G.Vattimo, *Diritto all'argomentazione*, in G.Vattimo (a cura), *Filosofia '92*, Laterza, Roma-Bari, 1993, pp.59-70. Sul tema in Vattimo cfr. anche G. Vattimo, *Poesia e ontologia*, Mursia, Milano 1985.

<sup>46</sup> G.Vattimo-M. Ferraris, *Introduzione*, in G.Vattimo, *Filosofia '95*, cit., p. 4

<sup>47</sup> È il titolo di un famoso volume di J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1997.

<sup>48</sup> Ci si riferisce alla teoria delle intelligenze multiple di H.W. Gardner,, *Op. cit.*

possa richiedere apparati concettuali e atteggiamenti teoretici o pratici. Le immagini, le metafore vive create dall'arte e dal linguaggio quotidiano<sup>49</sup>, gettano ponti tra il mondo della vita non tematizzato e il mondo della riflessione filosofica sull'esistenza, evidenziano nessi profondi e non visti prima e non immediatamente analizzabili con metodi e strumenti razionali.

La tradizione kantiana della autonomia della dimensione estetica, della sua natura di "gioco" della coscienza, della sua in essenzialità rispetto alla dimensione della conoscenza e della valutazione di aspetti dell'esistenza, del carattere contemplativo dell'esperienza estetica, nel novecento è stata in vario modo messa in discussione. E non solo nelle avanguardie, ma anche tra i filosofi, se pensiamo a Heidegger, Benjamin, Adorno, Gadamer, Marcuse, Merleau-Ponty e ad altri ancora. In qualche modo l'arte è "originaria", apre un modo di vedere le cose che mette in discussione il mondo dell'ovvietà quotidiana, il senso comune standardizzato, promuove un atteggiamento di spaesamento, di messa in discussione, di critica, che può a sua volta attivare un processo di trasformazione cognitiva o etica. L'opera d'arte è essenzialmente una domanda rivolta ad un cuore che vi risponde, un appello al nostro spirito<sup>50</sup>. Nell'opera d'arte si manifesta un appello di verità, di valore, che non si può trascurare; è un appello «che pretende di rifondare l'ordine delle cose e la posizione dell'uomo fra esse.»<sup>51</sup>

Sia il pensare sia il poetare aprono scenari, creano un mondo di senso, che si costruisce e si mantiene rispettivamente attraverso un *tessuto* di immagini, di versi, di suoni o di argomenti. Si istituisce un gioco equilibrato tra dimensioni di esperienze diverse a partire da elaborazioni e da tracce, anche da segni incompleti, ma pur sempre carichi di significati, presenti nella memoria, nei testi, nelle opere d'arte, nelle cose *viste e udite*. Nell'esperienza estetica si guadagna in densità e profondità di senso (Goodman), in capacità di "apertura", di spaesamento e di "sfondamento dei confini stabiliti", in originalità, anche ambivalente, ambigua o contraddittoria, nella creazione di mondi possibili, in intensità di coinvolgimento emotivo; forse si perde in chiarezza concettuale nella definizione, in capacità di controllo e di convalida delle proposte di senso, di generalizzazione dell'esperienza di verità e di senso. Il mondo di immagini, di metafore, di emozioni e sentimenti dell'arte conquistano un ambito di riferimento molto ampio, estensibile a tutte le sfere del *mondo della vita*<sup>52</sup>. Nel discorso filosofico si guadagna in chiarezza concettuale e in capacità di controllo e di convalida razionale; si perde, se nell'esperienza di filosofia non si coopera con l'esperienza estetica, in capacità di "apertura" di confini, di conservazione della complessità, della contraddizione e dell'ambivalenza, della molteplicità e polivalenza di sensi del mondo della vita, di esperienza dell'altra metà del cielo del senso di cui si può alimentare il concetto.

La sfera dell'affettività, insieme a quella della comprensione, definisce le stesse radici e la costituzione fondamentale dell'essere al mondo dell'esserci. La dimensione affettiva risulta come un'apertura iniziale sul mondo<sup>53</sup>, esprime heideggeria-

---

<sup>49</sup> H. Blumemberg, *Paradigmi per una metaforologia*, Il Mulino Bologna 1960; Id. *La leggibilità del mondo*, Il Mulino, Bologna 1984; *Naufregio con spettatore*, il Mulino, Bologna 1985; P. Ricoeur, *Metafora viva*, Jaca Book, Milano 1981.

<sup>50</sup> F.G.W. Hegel, *Estetica*, Einaudi, Torino 1997, 84.

<sup>51</sup> G. Vattimo, *Poesia e ontologia*, cit., p. 109

<sup>52</sup> È una delle tesi sostenute da H. Blumeberg in *Naufregio con spettatore*, cit.

<sup>53</sup> Vattimo, *Poesia e ontologia*, cit., p.89. Sulla dimensione affettiva in Heidegger cfr. anche F. De Natale, *Esistenza, filosofia e angoscia*, Adriatica ed., Bari 1995, in particolare cap. IV, pp. 217-293; A. Masullo, *Le emozioni e la ricerca di senso*, in P. Venditti (a cura), *La filosofia e le emozioni*, Atti del XXXIV Congresso Nazionale della Società Filosofica Italiana, Urbino, 26-29 aprile 2001, Le Mon-

namente il modo di trovarsi-gettati nel mondo, la situazione effettuale in cui veniamo a trovarci in cui ci viene incontro il nostro essere al mondo, che accompagna la nostra comprensione di esso<sup>54</sup>. Originariamente nel mondo della vita non prevale l'atteggiamento teoretico, non ci si trova di fronte ad insieme di significati dispiegati. In prima istanza il soggetto sente e narra sé e il mondo<sup>55</sup>. Il tempo diviene tempo umano nella misura in cui viene espresso secondo un modulo narrativo. Nell'esperienza d'arte si esplora la complessità e la varietà del tempo umano dell'agire e del patire, che sono alquanto refrattarie alla spiegazione teoretica, e invece docili alle esplorazioni narrative<sup>56</sup>. Le *trame* narrative hanno la capacità di entrare dentro le contraddizioni che abitano il reale stesso<sup>57</sup>, lasciano intatta la plurivocità dell'esperienza e la complessità del mondo e nello stesso tempo allarga i confini dell'ambito razionale, anche attraverso il paradosso dell'irrazionalità<sup>58</sup>.

## 11.2. L'arte favorisce lo sviluppo del pensiero e la problematizzazione filosofica

L'arte induce a pensare, dona pensiero, è in grado di rimettere il pensiero nella condizione di incontrare se stesso nel suo "altro" (il mondo reale) e di immergerlo in una condizione di stupore originario (Thaumazein), che non a caso è riconosciuta come luogo originario anche del filosofare. Il provare stupore è un modo di interrogare, in cui prevale l'emozione suscitata dalla situazione in cui nasce la domanda e la domanda rimane sospesa, quasi timorosa... Mentre nel pensiero l'interrogare domina lo stupore e si accosta all'originario con una consapevolezza riflessa<sup>59</sup>. L'esperienza del pensare ha la stessa radice dell'esperienza del poetare (Heidegger). L'arte si pone in una dimensione intermedia tra sensibile e intellettuale, tra *mythos*, *pathos* e *logos*, tra *terra e mondo*, tra la sensazione e la teoria, se vogliamo tra Apollineo e Dionisiaco, tra memoria, immaginazione e ragione.

Il pensiero si sviluppa come un' "esperienza in corso", anche dal basso, a partire dal vissuto, dal complesso intreccio di un'esperienza lontana da una coscienza compiutamente dispiegata e riflessa<sup>60</sup>, all'interno di un orizzonte ante-predicativo, secondo vie non sempre lineari, al di qua di qualunque attività concettuale formalizzata.

L'arte dà da pensare secondo la più ampia estensione del "dare" e del "pensare": dallo stupore originario in cui il pensiero si sospende presso il suo "altro radicale" (urto con l'essere e solo con quell'urto si riconosce) all'incremento della presta-

---

nier, Firenze 2003, pp. 23-59; A. Caputo, *Terra incontaminata. Percorsi di ricerca nella filosofia di M. Heidegger*, Levante Editori, Bari 1999; Id. *Pensiero e affettività: Heidegger e le stimmungen (1889-1928)*, FrancoAngeli, Milano 2001.

<sup>54</sup> Cfr. G. Vattimo, *Poesia e ontologia*, cit., pp. 153-159.

<sup>55</sup> J. Bruner, *La costruzione narrativa della realtà*, in M. Ammaniti, D.N. Stern, (a cura) *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 1991, pp. 27 ssgg.; cfr. anche Id., *La mente a più dimensioni*, cit.; Id., *Cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.

<sup>56</sup> P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1986, pp. 20-21.

<sup>57</sup> F. Rella, *Tragicità e conoscenza: filosofare e/o narrare?*, *Conversazione* a cura di Renzo Principe, in "Parol. Quaderni d'arte e di epistemologia", n. 16/2002, Meltemi, Lecce, p. 61.

<sup>58</sup> Ivi, p. 62.

<sup>59</sup> A. Rigobello, *Introduzione a M. Heidegger, L'esperienza del pensare*, Città Nuova ed., Roma 2000, p. 42. Sul tema cfr. anche F. Tassinari, *Heidegger. Il pensiero poetante. La produzione heideggeriana (1910-75)*. Mimesis, Milano 2000; A. Caputo, *Linguaggio poetico e linguaggio del pensiero* in M. Heidegger, in F. De Natale, *Forme di scrittura filosofica. Elementi di teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano 2000, pp. 84-114.

<sup>60</sup> A. Rigobello, Op.cit., p. 20.

zione concettuale, occasionata da un'immagine sensibile (o da un *mytos*) che non se ne lascia saturare, dal profilarsi di un principio di ordinamento del caos delle forme all'offerta di norme dell'agire e di valori etico-pratici altri da riconoscere nell'esistente o da contrapporre all'esistente; dalla ricomprensione delle parole essenziali alla nuova figurazione del tempo finito...<sup>61</sup>

Il problema è come coniugare il rapporto tra arte e filosofia in un'esperienza estetico-filosofica di comprensione e di valutazione. Questo rapporto si connota storicamente, nell'ambito della cultura di un'epoca.

È l'accadere dell'arte a delimitare di volta in volta il confine tra sensibile e ideale<sup>62</sup>. Non vi è dubbio che oggi siamo davanti ad un mutamento di forma dell'esperienza d'arte, di produzione e di fruizione dell'arte. Oggi siamo di fronte ad una estesa estetizzazione della quotidianità, ad un'enorme diffusione, moltiplicazione e disseminazione delle forme di fruizione e di produzione artistica. La riproducibilità tecnica dell'opera d'arte ha determinato la perdita dell'*aura*, l'irripetibilità dell'*hic et nunc* dell'opera d'arte<sup>63</sup>, ha del tutto trasformato le forme e i luoghi della sua offerta, della sua fruizione da parte dei soggetti, ha moltiplicato i suoi effetti comunicativi e la sua *forza espositiva* anche molto al di là di quanto lo stesso Benjamin abbia potuto pensare. L'utilizzo delle varie potenzialità della tecnica ha consentito negli ultimi decenni un ampliamento del pubblico che può fruire di opere d'arte, ha moltiplicato gli eventi e i luoghi in cui essa può comunicare o produrre comunque effetti in forme diverse, adeguate ai diversi contesti e ai diversi fruitori (cfr. cinema, musica, arte visiva). Ma in buona parte oggi l'arte dà da pensare prendendo forma sul terreno della tecnica e del virtuale (pensiamo alla forza travolgente del cinema, della televisione, dell'informatica multimediale, della pubblicità, ecc.). La dimensione del *virtuale* depotenzia la stessa esperienza sensibile e la realtà esterna come referente della produzione estetica, che produce capacità autoreferenziale di produzione di rappresentazioni e di forme innovative d'uso del sensibile (e questo costituisce un problema).

### 11.3. L'arte produce *comunione di senso*?

Il mondo mediale oggi sta profondamente modificando non solo i modi e le forme della percezione sensoriale<sup>64</sup> degli uomini, soprattutto dei giovani, ma anche il loro modo di usare il pensiero, che del mondo delle sensazioni e dei percetti si nutre. La fantasmagoria, la potenza comunicativa e shockante delle rappresentazioni, delle narrazioni, delle immagini e dei suoni messe in campo dalle nuove forme di esistenza dell'arte oggi determina una nuova vicinanza cognitiva ed emotiva tra le cose e i contenuti dell'arte e gli uomini del nostro tempo<sup>65</sup>. La diffusione di massa della presenza dell'arte, l'ampliamento dell'orizzonte del suo *valore espositivo*, se da una parte produce una molteplicità di livelli della sua fruizione in relazione alla diversità dei soggetti e quindi della qualità e della prospettiva del loro approccio, dall'altra amplia a dismisura la sua funzione di matrice di formazione del senso comune. È questo uno degli aspetti rilevanti messi in luce dalla filosofia dell'arte contemporanea: la capacità dell'arte di "produrre comunione di senso", partecipazione ad eventi condivisi con gli altri. Con l'era della riproducibilità tecnica, sia le forme

---

<sup>61</sup> P. Montani, *Arte e verità dall'antichità alla filosofia contemporanea*, cit., p. 389.

<sup>62</sup> Ivi, p. 388.

<sup>63</sup> W. Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Einaudi, Torino 2001.

<sup>64</sup> Ivi, pp. 22-23.

<sup>65</sup> Ivi, p. 25.



dell'arte sia gli eventi della sua rappresentazione-comunicazione hanno abbandonato la dimensione della separatezza elitaria dal mondo quotidiano e dagli uomini comuni. L'arte non si fruisce più soltanto nei musei e nei teatri per pochi eletti. Essa prevalentemente costituisce una forma di comunicazione profonda, che mette in comune il senso prodotto e lo scambia con moltissime persone che ne fruiscono.

La comunicazione dell'opera d'arte e la partecipazione dei fruitori è possibile perché sia gli artisti sia i fruitori condividono la tradizione di appartenenza e, soprattutto, le forme percettive e le condizioni della fruizione, le forme della comunicazione dei sentimenti e degli stati d'animo, le forme della percezione, che sono storicamente determinate. Il piacere dell'esperienza estetica è in parte determinato dal riconoscere nell'opera d'arte come proprio qualcosa di rappresentato dall'autore e di viverlo come veicolo di memoria, di riflessione, di comprensione e di valutazione. Il *sentire proprio* e il *fare proprio* non sono processi innocenti: se vissuti autenticamente implicano comprensione e valutazione, trasformazione. Le emozioni acquistano un deciso carattere qualitativo quando sono contestuali con la realtà che le produce, che acquistano un loro significato anche cognitivo in virtù dell'appartenenza ad un sistema di simboli della cultura che si condivide.<sup>66</sup>

## 12. Arte e filosofia per una nuova *mimesis*?

Gadamer ripensando all'esperienza della tradizione tragica rivaluta la teoria della mimesis, per cui l'esperienza estetica diventa un'esperienza di comune partecipazione del fruitore e dell'autore ad un comune mondo di senso, ad una verità comune, anche a modi percettivi e a stati d'animo simili. Autore e fruitore si riconoscono nello stesso mondo. Esiste una continuità di senso, che connette l'opera d'arte con il mondo di esistenza. Per Ricoeur la forza rappresentativa e poetica della mimesis promuove nello spettatore un'esperienza chiarificante (catarsi) e costruttiva. Essa, se da una parte costituisce rottura e sospensione con il mondo reale, d'altra parte rappresenta l'azione umana e ritorna all'uomo stesso. In questo senso la mimesis costituisce legame tra mondo e opera d'arte, tra l'agire e il patire e l'opera d'arte. La teoria della triplice mimesis di Ricoeur è esemplare a riguardo. La *prefigurazione* sottolinea il rilievo del mondo concreto che costituisce riferimento dell'opera d'arte, la *configurazione* a partire dalla complessità contraddittoria del mondo costruisce mondi di senso coerenti nell'opera d'arte. La *rifigurazione* esprime il processo di revisione dell'orizzonte dell'esperienza pratica in cui il fruitore si viene a trovare. Questa caratteristica mediana, e nello stesso tempo circolare, tra realtà e finzione, tra rottura e legame, attribuisce all'esperienza estetica una valenza cognitiva ed etica insieme, in quanto modifica il soggetto e il suo mondo dell'agire e del patire.<sup>67</sup>

A qualunque livello li consideriamo e per dettagliate che siano le nostre analisi, conoscenza, sentimento,

«e azione appaiono altrettanti elementi costitutivi di un insieme unitario. Isolarli l'uno dall'altro sarebbe come studiare separatamente le facce di un cristallo, perdendo di vista la realtà unitaria fa cui traggono l'esistenza.»<sup>68</sup>

Il problema oggi è cosa costituisce referente per la finzione. Il gioco tra terra e mondo in cui si pone in opera la verità<sup>69</sup>, tra orizzonte di verità, autore e interpre-

---

<sup>66</sup> J. Bruner, *Pensiero ed emozione*, in *La mente a più dimensioni*, cit. pp. 144-5.

<sup>67</sup> P. Montani, *Op. cit.*, p. 379.

<sup>68</sup> J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p.145.



te<sup>70</sup>, tra la produzione e la fruizione creativa di opere d'arte è un gioco al secondo grado? La terra, "sorgente e nascondimento protettivo di ogni cosa" dove trova collocazione in un contesto in cui il virtuale si sostituisce in parte all'esperienza personale diretta, in cui è difficile individuare l'identità dell'io o, se è possibile, la si individua solo nella relazione con "l'altro"? Nell'esperienza estetica e nell'esperienza di filosofia e del confilosofare dov'è l'io dei giovani?

### 13. Esperienza estetica e *confilosofare*

Nel senso prima chiarito l'esperienza estetica è in un contesto scolastico un'esperienza formativa in quanto ha anche una valenza cognitiva, contribuisce in modo peculiare ad un processo di comprensione, di chiarificazione, di attribuzione di senso, di valore che coinvolge i soggetti che apprendono. In un contesto di ricerca quale quello determinato dall'esperienza di filosofia nella comunità della classe, anche le percezioni, i sentimenti, le emozioni possono funzionare cognitivamente, in combinazione con altri mezzi di conoscenza. La percezione, la concettualizzazione e il sentimento interferiscono e interagiscono tra di loro creando le condizioni per un'esperienza che ha i caratteri di un'indagine in cui sia impossibile distinguere tra ciò che è emotivo e ciò che cognitivo<sup>71</sup>. Secondo lo psicopedagogista J. Bruner vi sono due tipi di pensiero, quello *paradigmatico* e quello *narrativo*, che caratterizzano due modi di produrre conoscenza, diversi e complementari tra loro, ciascuno con propri principi operativi, criteri di verità, proprie procedure. Il primo, logico-scientifico, teorico, utilizza un sistema descrittivo ed applicativo formale e matematico, fondato sulla categorizzazione e sulla concettualizzazione, tende all'astrazione, convince una persona della propria verità attraverso argomenti validi, e si occupa delle cause di ordine generale, si serve di procedure atte ad assicurare la verificabilità referenziale e a saggiare la verità empirica, ha bisogno di coerenza e di non contraddittorietà, tende a costruire certezze, mondi immutabili. L'altro, quello narrativo, che secondo Ricoeur nasce dall'interesse per la condizione umana,<sup>72</sup> convince una persona attraverso la verosimiglianza dei racconti<sup>73</sup>, si occupa delle intenzioni e delle azioni umane, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso, costruendo contemporaneamente due scenari, quello dell'azione e quello della coscienza delle persone. Ciò che dà unità al racconto è il modo in cui situazioni, personaggi e consapevolezza interagiscono tra di loro<sup>74</sup>. Nel pensiero narrativo la realtà è "posta al congiuntivo", ovvero in cui le azioni e uno stato di cose non vengono pensati come fatti certi ma artefatti, interpretazioni, espressioni di desiderio, ecc. I lettori sono chiamati a fare i conti con la congiuntività della realtà offerta dalla narrazione e a confrontarla con il suo repertorio di concezioni delle vicende umane<sup>75</sup>, a riscrivere "un testo ideale-virtuale" che ridescriva il proprio mondo, per renderlo comprensibile, sensato, desiderabile, degno di valore<sup>76</sup>.

---

<sup>69</sup> M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id., *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Milano 2000, pp. 29 ssgg.

<sup>70</sup> H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., pp. 227-279.

<sup>71</sup> N. Goodman, *I linguaggi dell'arte*, cit., p.214.

<sup>72</sup> P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, cit.

<sup>73</sup> J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p.15.

<sup>74</sup> Ivi, p.27.

<sup>75</sup> Ivi, p.43.

<sup>76</sup> Ivi, pp. 45 ssgg.

Si impone un superamento della tradizionale contrapposizione tra "arte" e "conoscenza", tra educazione estetica ed educazione cognitiva a scuola<sup>77</sup>. In fondo vale per l'opera d'arte quello che vale per il testo, tanto per l'esperienza estetica quanto per il filosofare: la comprensione passa sempre attraverso un processo di parziale identificazione proiettiva, che costituisce un complesso tragitto che aggancia e sospende parzialmente parti di sé, le fa giocare con i contenuti e le forme comunicate dal testo o dalle immagini e dalla musica, consente esperienze virtuali, pone tutto sotto il principio del "come se", nella forma del congiuntivo, ecc., rendendo possibile approdare ad un ritorno presso di sé almeno in parte trasformato dall'esperienza di conoscenza del nuovo.

**La letteratura "mette al congiuntivo"**, rende strano, fa sì che l'ovvio sia meno ovvio, l'inconoscibile meno inconoscibile e i problemi di valore più accessibili alla ragione e all'intuizione. In questa luce, la letteratura è veicolo di libertà e di chiarezza, strumento dell'immaginazione e, anche, della ragione. È la nostra unica speranza nella notte lunga e buia in cui ci muoviamo.<sup>78</sup>

Mutano le variabili e i linguaggi messi in gioco, i mezzi e i metodi, gli approcci cognitivi e le procedure, ma in ogni caso la comprensione parte da un confronto, nasce dall'identificazione con l'autore del testo filosofico o con l'autore e con l'interprete dell'opera d'arte, dalla ripetizione interpretativa e dalla trasformazione. Il riconoscersi virtualmente in qualche personaggio o in qualche mondo di senso racchiuso in un testo o una narrazione testuale o audiovisiva, mette in comunicazione il soggetto fruitore e il contenuto dell'opera.

Tra i giovani il cinema, la musica e la danza, la televisione, hanno un ruolo enorme nella formazione del senso comune, nel promuovere idee sul mondo e sugli altri, nella scelta di forme di vita. E sarebbe superficiale affermare che questo processo provocherebbe soltanto omologazione e standardizzazione, manipolazione autoritaria delle coscienze e dei corpi. Questo è uno dei versanti del fenomeno. Spesso la pluralizzazione e la disseminazione delle forme e delle fruizioni dell'arte provoca personalizzazioni dei modelli, individuali o di gruppo, non sempre passiva ricezione. Se è vero che i giovani sono immediatamente restii ad indagare in modo teorico sugli aspetti problematici dell'esperienza, è anche vero che sono invece più disponibili ad indagare attraverso la *mimesis* creata dalle forme d'arte da loro privilegiate. Non c'è da meravigliarsi se anche gli stili di comportamento e i modelli di vita vengono spesso attinti dai giovani dalla dimensione estetica quotidiana (generi di film e di musica, modi di rivestire il corpo). Anche questo è un fenomeno associabile alla forma nuova di presenza della dimensione estetica nella quotidianità. L'arte crea mondi possibili, modelli di ridescrizione del mondo, mondi di senso, "coniuga il mondo al congiuntivo"<sup>79</sup>. In generale tutte le attività di tipo umanistico "creano e sviluppano ipotesi perché prendano forma una molteplicità di prospettive e una molteplicità di mondi possibili che si armonizzino con quelle prospettive"<sup>80</sup>, "siano riconoscibili come centrate su un'esperienza possibile: insomma che siano verosimili"<sup>81</sup>.

«La mimesis è sì rottura, sospensione con il mondo reale, in quanto poiesis, tuttavia in quanto appartiene al mondo dell'azione e del patire, configura, attività poieut-

---

<sup>77</sup> L. Marino, L. Handjaras, G. Nouveiller, G. Tassinari, A. Menzinger, *Arte e conoscenza*, a cura di L. Tornatore, Loescher ed., Torino 1982.

<sup>78</sup> J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p.192.

<sup>79</sup> Ivi, p. 66.

<sup>80</sup> Ibidem.

<sup>81</sup> Ibidem.

tica che ricompone le discordanze nel racconto, rfigurazione, in quanto torna al mondo dell'agire e del patire riordinando l'esperienza pratica nel quale trova effettivo compimento l'intero processo rappresentativo.»<sup>82</sup>

La proposta di cercare forme di sinergia tra arte e filosofia a scuola, quindi, non si inserisce in una dimensione retorica, sul piano della ricerca di forza persuasiva esterna alla filosofia stessa. La retorica strumentalizza aspetti del sentire al fine di ottenere consenso su qualcosa. L'arte in qualche modo trasforma lo stesso mondo delle passioni per esprimere o ridescrivere un mondo possibile di senso, un modo di porre o di rispondere ad un interrogativo, un modo di vivere, per elaborare posizioni personali. È sicuramente forza di approfondimento e di trasformazione, un veicolo di radicalità dello sguardo e di implicazione di senso, di critica e di trasformazione.

L'esperienza d'arte promuove una dimensione costruttiva di conoscenza all'altezza dei bisogni formativi indotti dalle trasformazioni provocate da una parte dagli sviluppi della tecnica e dei media, delle relazioni e dei modi di vita dei giovani, dall'altra dalle trasformazioni indotte dall'evoluzione delle forme di produzione e di fruizione dell'arte nell'età della riproducibilità tecnica dell'opera d'arte. Sulla strada di Husserl si tratta di valorizzare nell'insegnamento della filosofia il *mondo della vita* dei giovani; promuovere un processo che faccia emergere la molteplicità dei modi di rappresentazioni e di strutture intenzionali che sono alla base del senso comune, che "in prima istanza è una concordanza della percezione complessiva del mondo, radicato nei processi stessi della costituzione intenzionale"<sup>83</sup>, che costituisce poi una intersoggettività, in cui vi è una implicazione dei flussi di vita e di esperienza intuitiva dei singoli soggetti, un terreno comune di formazione della natura umana storicamente caratterizzata. In un mondo dominato dalle rappresentazioni e dai flussi di informazioni, dalle immagini e dalle provocazioni emozionali, non deve meravigliare se una parte di questo processo di formazione di un comune sentire spontaneo e naturale tra i giovani avvenga prevalentemente su un terreno sentimentale, estetico, empatico. L'insegnamento filosofico a scuola è una delle occasioni, attraverso l'attivazione di esperienze di filosofia aperte alla ricerca vivente sul presente, per "mettere tra parentesi" l'atteggiamento naturale, di tematizzare i suoi contenuti e le sue forme, di implicarle di senso, di problematizzarle, di trasformarle attraverso esperienze di ricerca che si avvalgono della *mimesis* provocata sia dal *confilosofare* sia dell'esperienza estetica.

#### **14. Il bellissimo gioco della filosofia e i bei giochi che si occupano delle cose importanti della vita**

---

<sup>82</sup> P. Montani, *Arte e verità dall'antichità alla filosofia contemporanea*, cit., p.377

<sup>84</sup> «La certezza d'essere, che include anche la certezza preliminare di poter portare, nel corso della percezione e in un libero orientamento delle cinestesi, le inerenti molteplicità a un decorso concorde, spesso scade, e tuttavia si mantiene sempre, attraverso una rettifica che funge implicitamente e costantemente, una concordanza della percezione complessiva del mondo... In questo accomunamento, attraverso rettifiche vicendevoli, ha luogo anche una costante evoluzione delle validità. Nella reciproca comprensione, le mie esperienze e i risultati delle mie esperienze si connettono con quelle degli altri, entrano in una connessione analoga a quella che si produce tra le varie serie di esperienze nell'ambito della mia, oppure dell'altrui vita d'esperienza. Quindi anche qui, di fronte alla singolarità normale, si produce la concordanza intersoggettiva della validità, e perciò un'unità intersoggettiva nella molteplicità delle validità e di ciò che in esse è valido». E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il saggiatore-NET, Milano 200, p.190-191. a proposito vedi le pagine di E. Franzini, *Filosofia dei sentimenti*, cit., pp.270 ssgg.

*Nell'esperienza di filosofia a scuola possono convergere il gioco estetico e il gioco filosofico. Il fine è quello di promuovere ricerca filosofica intorno a questioni di senso, di valore e di verità, a partire dalla centralità del testo filosofico e dall'orizzonte del mondo della vita degli allievi, con mezzi e metodi che in modo prevalente sono caratterizzati da razionalità nella ricerca e nell'attivazione di processi di convalida dei discorsi filosofici<sup>84</sup>, valorizzando la pluralità delle forme di produzione di conoscenza filosofica, la complessità delle componenti affettive e cognitive del pensiero.*

#### **14.1. Il concetto di gioco in didattica della filosofia**

Stiamo usando il termine *gioco* per definire in generale un'esperienza strutturata seria di ricerca, che non si riduca alla dimensione edonistica-psicologica del soggetto, che in qualche modo produca una gratificazione, in cui, chi partecipa, il *giocatore*, sospendendo il rapporto con il mondo ordinario, con il proprio patrimonio cognitivo, si sente parzialmente esonerato da ogni preoccupazione produttiva e funzionale, accetta di dedicarsi alla ricerca su questioni di senso, di valore e di verità. Chi partecipa al gioco condivide intenzionalità e atteggiamenti peculiari, regole, lessico, modelli di comunicazione dettati dalle modalità tradizionali del gioco stesso, che si svolge entro un arco delimitato di tempo e all'interno di uno spazio di ricerca definito da un compito. L'aspetto gratificante del gioco consiste nella partecipazione ad un'esperienza in cui ci si mette alla prova, anche in termini agonistici, a proposito della comprensione e della valutazione di un problema o di un caso, si apprendono forme e regole, da personalizzare e da applicare creativamente in situazione, per comprenderli, per valutarli e, se possibile, per risolverli. Il gioco ha un carattere "virtuale", di "apparenza" strutturata<sup>85</sup>, è collocato fuori del contesto dedicato alla sopravvivenza, prende vita soltanto in uno dei mondi possibili, il cui rapporto con la realtà quotidiana è tutto mediato dagli effetti del gioco stesso. Può risolversi in un fatto meramente ludico, fine a se stesso. Kant definiva il gioco "un'occupazione per se stessa piacevole e che non ha bisogno di altro scopo che se stessa"<sup>86</sup>. Può, nella sua separatezza dalla realtà, svolgere una funzione di mediazione "transazionale" tra noi e la stessa realtà. È uno spazio di riflessione, di indagine protetta, in cui si saggiano le possibilità di interpretazione del mondo e di azione su di esso. Le intenzionalità e le modalità della ricerca sono dettate dalle peculiari caratteristiche strutturali del *gioco*). Già Platone definiva *bellissimo il gioco* della filosofia, in relazione agli altri *bei giochi (paidia)*, che attraverso forme sia orali sia scritte, servono a raccontare e a scrivere discorsi e miti sulla giustizia e su altri temi importanti come questi (*Fedro*, 276b-277a)<sup>87</sup>. A Platone non interessava solo l'effetto didascalico-seduttivo dell'immagine e del pathos, ma anche e soprattutto il loro effetto produttivo come veicoli di atomi di pensiero, di quelli che si annidano anche nella parte meno trasparente dell'anima, sia su temi su cui non è possibile ragionare con cer-

---

<sup>84</sup> F. Cossutta definisce il processo di convalida «Non solo ciò che permette di legittimare per un interlocutore un'asserzione con il ragionamento, di provarlo, ma anche tutto ciò che da vicino o da lontano concorre a dargli lo statuto di vero o di falso in sé» F. Cossutta, *Elementi per la lettura dei testi filosofici*, Calderini, Bologna 1999, pp. 141 ssgg.

<sup>85</sup> Già si è riferito precedentemente dell'origine schilleriana-gadameriana del concetto di "apparenza".

<sup>86</sup> E. Kant, *Critica del giudizio*, Laterza, Roma-Bari 1997, par.43,pp.283 ssgg..

<sup>87</sup> Platone, *Fedro*, 276b-277a.



tezza, sia su temi che si riferiscono in particolare a tutte le forme di realtà connesse con il divenire.<sup>88</sup>

Il fatto che il gioco si svolga in *mondi possibili* e non reali non rende il gioco stesso del tutto superfluo ed inutile, o privo di rilevanza per la conoscenza o per l'azione, per la ricerca di senso, di valore e di verità, per la costruzione di posizioni etiche personali. In filosofia il *gioco del confilosofare* produce cambiamenti, cognitivi ed etici. Nel *gioco estetico* la dimensione estetica dell'esistenza non coincide con la pura sensualità che si consuma nell'attimo, l'immediatezza e l'indifferenza per la serietà del mondo, con l'impossibilità di scelte etiche. Essa consente l'esonero parziale e momentaneo del rapporto con la realtà nel gioco stesso, coinvolge blocchi di sensazioni, percezioni, emozioni e sentimenti, ma non coincide con la chiusura al pensiero, né come in Kierkegaard, con l'irresponsabilità<sup>89</sup>, ma ha una valenza cognitiva, veritativa. Vi possono essere posizioni diverse sulla natura, sulla portata cognitiva e veritativa dell'esperienza estetica, tutte degne di rispetto e di considerazione. Comunque il gioco filosofico ed estetico, in quanto ambedue produttrici di mimesis, l'uno attraverso concetti, teorie ed argomenti, l'altro attraverso percetti, attraverso diverse dimensioni di "esperienza", mediano entrambi il rapporto con l'azione dei soggetti, alimentano i pensieri, le scelte di senso e di valore.

Il testo filosofico rappresenta una forma individuale di applicazione del gioco filosofico in cui regole e principi possono assumere una connotazione peculiare rispetto alla tradizione del gioco, così come l'opera d'arte rappresenta un gioco esso stesso che ha consistenza autonoma, in virtù di una forma, di un contenuto, di un piano di composizione, che la rendono un mondo consistente e permanente, che sfida il tempo<sup>90</sup>. Sia il testo filosofico sia l'opera d'arte da una parte aiutano i lettori a interrogare la realtà e se stessi, dall'altra sono posti in gioco all'infinito nel gioco dell'interpretazione. Entrambi trascendono gli eventi e le condizioni della loro fruizione, anzi si servono dei giocatori-interpreti come "veicoli di manifestazione della loro infinita ricchezza"<sup>91</sup>. Gadamer a buona ragione ci ricorda la supremazia del gioco sui giocatori, che non possono prevederne e controllarne l'andamento<sup>92</sup>. Il gioco filosofico attivato dai testi e dalle opere d'arte vive di vita propria quando prende vita. Naturalmente questo è vero soprattutto per l'esperienza di ricerca del filosofo professionista ma anche, fatte le dovute differenze, per chi fa esperienze di filosofia a scuola. A scuola non vi possono essere finalità di creazione di originalità filosofiche; tuttavia gli stimoli provenienti dal pensiero attivato dai testi e dalle opere d'arte possono trasformare il contesto personale e collettivo degli studenti, spingono alla rielaborazione del senso comune e del sapere già esistente, alla messa in discussione, sia pure parziale, di assetti interni della personalità. Anche se impropriamente, un apprendimento significativo di filosofia può essere definito occasione per una ridescrizione creativa di aspetti della propria esistenza. Da questo punto di vista, senza voler considerare tutta la cultura e la civiltà *sub specie ludi*<sup>93</sup>, o ogni pensiero come gioco solo in quanto consente, come sostiene Adorno, di *liberarsi dalla gravità del puro fatto*, non è assurdo sostenere che l'esperienza di filosofia in

---

<sup>88</sup> G. Reale, *La ragione che pensa mediante immagini e miti e le dimensioni metafisiche e teologiche del bello*, in G. Reale, D. Antiseri, *Quale ragione?*, Raffaello Cortina Editori, Milano 2001, p.161.

<sup>89</sup> Kierkegaard, *Aut-Aut*, cit.

<sup>90</sup> G. Deleuze, F. Guattari, *Che cos'è la filosofia*, Einaudi, Torino 1996, p. 168.

<sup>91</sup> G. Vattimo, *Poesia e ontologia*, cit., p. 174.

<sup>92</sup> H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., p.233.

<sup>93</sup> J. Huizinga, *Homo ludens*, Torino, Einaudi 1979; sul tema cfr una bel saggio di M.Trombino, *Giocare un gioco difficile, "Le forme ludiche della filosofia"*, ora in M. Trombino, *Elementi di didattica teorica della filosofia*, Calderini, Bologna 1999, pp.55-74.



classe possa essere considerata come gioco<sup>94</sup>: a partire dal testo e da se stessi, attraverso una continua oscillazione-mediazione tra orizzonte storico-esistenziale quotidiano e filosofia, tra senso comune e concetti filosofici, l'allievo fa esperienza di confilosofare, apprendendo contenuti e modi di fare filosofia.

## 15. Esperienze di filosofia: una pluralità di pratiche e di codici

In classe per realizzare un'esperienza di filosofia si possono utilizzare diversi *giochi* e ciascun *gioco* può essere "giocato" con diversi approcci, con diverse pratiche e diversi codici comunicativi. Cioè si può usare il pensiero in tanti modi diversi. Tutte le attività didattiche comprese nell'insegnamento della filosofia (dalle iniziali attività di apertura di una sequenza didattica, al lavoro didattico sul testo e a partire dal testo, dalle attività di rielaborazione, dagli esercizi, alle prove di controllo e verifica, ecc.), possono essere svolte attraverso una pluralità di pratiche (oralità, scrittura, audiovisivo, pensiero per immagini, ipertestualità e ipermedialità,) ciascuna con proprie peculiarità nell'approccio cognitivo, nell'uso del pensiero e delle parole, nel produrre efficaci apprendimenti, tenendo conto della pluralità degli stili e delle intelligenze degli allievi<sup>95</sup>.

### 15.1. Problematizzazione filosofica ed esperienza estetica

Non vi è l'opportunità in questa sede di fare esempi di organiche applicazioni pratiche dell'ipotesi dell'approccio integrato estetico-filosofico in contesti didattici. Ci limitiamo a porre l'ipotesi di un possibile utilizzo dell'esperienza estetica ai fini della problematizzazione filosofica nell'esperienza di filosofia, che può essere individuata: sia a) nella fase di *apertura* di un'esperienza di filosofia dedicata allo studio di una questione, di un problema, di un tema; sia b) nella fase del *confilosofare* prevista all'interno di un'esperienza di filosofia.

Nel primo caso a) il *gioco* estetico problematizza il senso comune e il linguaggio ordinario, sottolinea l'origine extrafilosofica del problema filosofico, radicata nel mondo della vita, favorisce la formulazione di domande e di interrogativi, che orientino la ricerca filosofica in classe; nel secondo caso b) il *gioco estetico* problematizza e approfondisce il senso dello stesso testo filosofico.

L'attivazione di una problematizzazione filosofica a scuola può originare nella tensione tra testo filosofico e senso comune; ma non è esclusivo il ruolo del testo scritto in questo processo di problematizzazione. La comunicazione del pensiero attraverso la narrazione, le immagini o attraverso blocchi di percetti, di sentimenti,

---

<sup>94</sup> Tra i sostenitori di tesi di questo genere cfr. E. Bencivenga, *Filosofia. Istruzioni per l'uso*, Mondadori, Milano 1995; Id. Platone, amico mio. Milano 1997; Id., *Filosofia: nuove istruzioni per l'uso*, Milano 2000. Cfr. anche M. Trombino, *Giocare un gioco difficile*, cit.

<sup>95</sup> W. Gardner sostiene che vi sono molteplici intelligenze nella mente dei ragazzi e che ogni problema può essere affrontato attraverso almeno cinque approcci diversi, che ricalcano i campi di applicazione dei diversi tipi di intelligenza: *approccio narrativo* (il tema in questione viene affrontato attraverso una storia o un racconto concernenti i concetti fondamentali della questione), *logico quantitativo* (si affronta il concetto sulla base di considerazioni numeriche o di argomentazioni favorevoli e contrari ad una tesi), *filosofico-concettuale* (gli aspetti filosofici dei termini e dei concetti), *estetico* (l'accento cade su quelle caratteristiche sensoriali che appaiono affascinanti), *esperienziale* (affrontando direttamente le cose che incarnano o rappresentano i concetti). La stessa comprensione di un problema per Gardner non può scaturire da una sola modalità di rappresentazione e di approccio cognitivo, applicabili ad una sola situazione. J. Bruner invece sostiene che vi sono due tipi di pensiero e di approccio cognitivo: *il pensiero narrativo e logico-paradigmatico*, di cui si è già detto in precedenza.

di emozioni, articolate e conservate autonomamente nell'opera d'arte o da essa promossi, possono svolgere la medesima funzione.

L'esperienza estetica ha una forza euristica rilevante per un giovane: attraverso un linguaggio che comunica non con i concetti ma con i percetti<sup>96</sup>; il mondo di senso dell'opera d'arte costituisce un'efficace mediazione tra l'originario mondo della vita, spontaneo e immediato, permeato di percezioni, di intuizioni, di immagini e di affetti, e mondo concettuale della filosofia, in cui gli elementi di significato, di senso e di referenza sono strettamente connessi. Utilizzando il linguaggio del sensibile, del sentire, del vedere e dell'immaginare, l'arte aiuta a comprendere, a problematizzare, ad approfondire e ampliare le rappresentazioni e i mondi di senso, produce un tipo di "esperienza di verità", un tipo di conoscenza che non solo "accenna al pensiero", interroga il cuore e lo spirito, come direbbe Hegel,, ma, senza perdere la propria peculiarità, alimenta il pensiero stesso e in qualche modo contribuisce a costruirlo, a formarlo.

Lo studente, per comprendere e per problematizzare le questioni, ha bisogno di definire un *ambiente del compito*, costituito dall'insieme delle informazioni, dei dati, degli elementi teorici e pratici di cui è in possesso, utili per capire e risolvere il problema filosofico. Egli ha altresì bisogno di definire uno *spazio del problema*<sup>97</sup>, cioè una prima rappresentazione del problema sulla base degli elementi che ha a disposizione. Lo studente ha bisogno di adoperare strutture e contenuti di conoscenza, di utilizzare un repertorio di cui è già in possesso, costituito da conoscenze informali appartenenti sia al senso comune sia alle conoscenze formalizzate apprese con lo studio delle discipline scolastiche. Nel processo di soluzione dei problemi filosofici operano in modo circolare due meccanismi complementari di *comprensione e di ricerca*. La comprensione dà luogo ad una *rappresentazione* del problema da cui in qualche modo dipende l'attivazione di *processi di ricerca*. Il risultato dei processi di ricerca a sua volta, grazie alle nuove informazioni acquisite, può modificare e ristrutturare a sua volta la stessa *rappresentazione* del problema. Gli stessi tentativi già dispiegati per risolvere il problema possono ampliare *la comprensione* del problema e quindi contribuire a modificare la *cornice dello spazio* del problema, in un processo aperto, a spirale, che si può considerare mai concluso.<sup>98</sup>

Lo studente diventa esperto in filosofia nella misura in cui può utilizzare, prima intuitivamente e poi consapevolmente, molte conoscenze, contenutistiche e procedurali, idonee a creare un'adeguata rappresentazione del problema filosofico in esame, a discuterlo e a risolverlo. Ovviamente, a tal fine, le conoscenze filosofiche già possedute rivestono un'importanza predominante, ma non esclusiva. Infatti, al fine di costruire una *rappresentazione del problema*, e di elaborare intuitivamente domande filosofiche legittime e pertinenti per la problematizzazione, possono rivelarsi utili elementi provenienti da campi diversi di conoscenza e di esperienza, di natura informale e di natura formale-disciplinare purché abbiano rilevanza filosofica. Le stesse modalità di accesso alla memoria semantica e le modalità di costruzione di rappresentazioni sono plurali: possono essere di tipo linguistico, di tipo iconico, di tipo simbolico, concettuale, emotivo-affettivo, ecc.

Una poesia, un film,, una narrazione, le immagini, la musica, possono aprire "radure", mondi di senso, che consentono di strutturare domande radicali, interrogazioni, offrire nuovi scenari di senso, che mettono in discussione l'opinione comu-

---

<sup>96</sup> G. Deleuze, F. Guattari, *Che cos'è la filosofia*, cit.

<sup>97</sup> S. Menhaghi, *Conoscenza e competenza*, cit., pp.55 ssgg.

<sup>98</sup> Ibidem

ne, i cui argomenti spesso sono composti di generalizzazioni operate su percezioni, su affezioni<sup>99</sup>, su credenze. L'arte può essere mezzo di approfondimento e di risalimento all'origine dell'opinione e critica dell'opinione in un movimento che porta al concetto.<sup>100</sup> L'arte conduce vicino agli abissi che circondano il linguaggio, non offre risposte assolute; spesso "è costruita intorno ad una domanda e traccia un sentiero che di colpo, inaspettatamente eppure con sforzo inesorabile, può interrompersi sull'abisso"<sup>101</sup>. Occorre superare il pregiudizio che la filosofia inizi dove finisce la poesia e viceversa, che l'una isterilisce l'altra. Lo stesso pensare è un'invenzione a partire da tracce<sup>102</sup>, da qualunque parte vengano, e si sviluppa in modo complesso attraverso una pluralità di risorse.

Gli approcci narrativi, poetici, metaforici, ludici, risultano più vicini alle originarie rappresentazioni che i giovani elaborano sul proprio essere al mondo<sup>103</sup> più efficaci per narrare la complessità del divenire<sup>104</sup>.

I primi movimenti del pensiero si articolano nella coscienza dei giovani adolescenti su un terreno pre-riflessivo, ove la consapevolezza non si presenta mai con i caratteri della distinzione e della chiarezza del concetto, in cui vi è bisogno di un successivo intervento dell'apparato simbolico-formale per esprimere la ricchezza polimorfa e ricca del senso implicito in rappresentazioni, sentimenti, immagini ed opinioni di senso comune. Lo studente comprende un problema filosofico cogliendone il senso attraverso un'esperienza cognitiva ed affettiva, pensando, patendo, facendosi coinvolgere. Non si tratta di dare un contenuto *patico* ad una ragione separata, ma di corredare la stessa attività razionale di una componente patica<sup>105</sup>. L'elemento *patico* agisce offrendo una stratificazione di senso di cui occorre valutare ulteriormente, con strumenti e metodi razionali, la validità, la sostenibilità, la verità o la falsità<sup>106</sup>.

«Per stabilire se (a quale titolo) e come (per quali vie) alla filosofia spetti di occuparsi dell'emozione, occorre individuare, ammesso che esso ci sia, il significato coerente con la funzione dell'interrogare filosofico... Il patico è il *medium* emozionale di tutti i vissuti, emozionali e non, perché esso è l'originaria emozione e-sistenziale. Questa rende umane le occasionali emozioni del vivente, trasformandole ognuna in vissuto, fenomeno, soggettività... La praticità certo non ha posto nell'ontologia. Al contrario, si scontra con il fissismo delle metafisiche e parteggia per la trasforma-

<sup>99</sup> G. Deleuze, F. Guattari, *Che cos'è la filosofia*, cit., cit.146.

<sup>100</sup> Ivi, p. 151.

<sup>101</sup> G.T. Harrison, *La filosofia dell'arte, filosofia della morte*, in G. Vattimo (a cura), *Filosofia '95*, cit., p. 8.

<sup>102</sup> G. Vattimo, *Introduzione a Filosofia '95*, Bari, 1996, p.VI.

<sup>103</sup> J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit. ;Id., *La costruzione narrativa della realtà*, in M. Ammanniti, D.N. Stern, *Rappresentazioni e narrazioni*, cit., pp.17-42.

<sup>104</sup> J. Bruner, Su posizioni simili a quelle di Ricoeur, Bruner sostiene che l'arte in genere, il pensiero narrativo in particolare, in quanto riguarda la coscienza e l'azione dei personaggi, consente di recuperare prima empaticamente e poi concettualmente le dimensioni concrete dell'esistenza nella problematizzazione filosofica. Cfr. *La mente a più dimensioni*, cit., Non sono molto lontane le considerazioni fa G..Reale a proposito della valenza dell'elemento mitico-narrativo in Platone. Cfr. G. Reale, D. Antiseri, *La ragione che pensa mediante le immagini e le dimensioni metafisiche e teologiche del bello*, cit. Alcune prime riflessioni sulla traduzione didattica di questi principi mi permettono di rinviare a M. De Pasquale, *Platone e la scrittura: la filosofia come ricerca scritta nell'anima. Riflessioni didattiche*, in AA.VV., *La scrittura filosofica. Generi letterari, destinatari, finalità e forme della scrittura filosofica*, Atti del corso residenziale di aggiornamento in didattica della filosofia, 16-21 novembre 1998, MPI Dirclassica, "Quaderni", n.12/13, Ferrara-Roma, 2000;pp.183-200.;Id., *La scrittura e la formazione filosofica*, in F.De Natale, *Forme di scrittura filosofica*, cit., pp.115-141.

<sup>105</sup> J. Cabrerias, *Da Aristotele a Spielberg*, Bruno Mondatori, Milano1999, pp.1-32.

<sup>106</sup> E. Franzini, *Filosofia dei sentimenti*, cit., pp.133-248.

zione. Infrangendo l'essere, sostiene l'e-sistere. In questo senso prepara la libertà. Chi può intendersi delle relazioni tra lo sfondo del senso e il piano del valore, tra l'emozione (spontaneità del senso) e il valore (artificialità del significato)?»<sup>107</sup>.

Non si tratta di dare un contenuto emotivo ad un'articolazione razionale, ma un altro tipo di articolazione razionale, che appunto include una componente emotiva.

«Se è nel loro essere assaporate che le emozioni dell'uomo si umanizzano, maturando nell'originaria praticità dell'e-sistere e passando da oggettività viventi a soggetti vissuti, la filosofia come "cultura dell'assaporare", non è scienza (tendenzialmente neutrale rispetto al suo oggetto), ma appunto "sofia", sapienza come sapere di sapori (e di tali sapori intimamente intrisa). Il desiderio, che muove alla ricerca di senso, non è che il senso stesso, il senso cercato che muove il cercante, ciò per cui ogni occasionale emozione si trasfigura in senso vissuto, insomma l'originaria praticità dell'e-sistere, in cui non soltanto le emozioni, ma pure i pensieri, emozionalmente avvertiti, sono vissuti... Pensare a un "senso oggettivo" è, a rigore, una contraddizione in termini, poiché il "senso", a parlar propriamente, non è che l'evento del sentire, l'emozione vissuta, la quale è intrinsecamente oggettiva.»<sup>108</sup>

Nell'epoca della "grande indifferenza" e della difficoltà a comprendere, l'emotività non scaccia la razionalità, ma la ridefinisce.<sup>109</sup>

Ogni problema, come si è già detto, può essere visto in una prospettiva scientifica, in una prospettiva filosofica, in una prospettiva artistica. Nel *Fedro* di Platone il bellissimo gioco della filosofia si pone nei confronti degli altri bei giochi che narrano delle cose importanti della vita in un rapporto di complementarità in cui il conoscere attraverso il *paschein*, l'immaginazione, il ricordo e la mimesis, integra il conoscere attraverso il *theorein* del ragionamento dialettico. Platone collocava il bellissimo gioco della filosofia in posizione *egemonica, predominante, e unificante, conclusiva* rispetto agli altri giochi. Noi oggi non possiamo parlare di un predominio della filosofia e del filosofare nei confronti delle altre forme del conoscere, ma di un rapporto dialogante "alla pari".

---

<sup>107</sup> A. Masullo, *Le emozioni e la ricerca di senso*, cit., p. 34, 49, 50, 53.

<sup>108</sup> Ivi, pp. 55, 57.

<sup>109</sup> J. Cabrerías, *Da Aristotele a Spielberg*, cit., p. 7.

# A BOTTEGA DAL FILOSOFO, OVVERO GLI STRUMENTI PER ESERCITARE IL PENSIERO<sup>1</sup>

Paolo Coppari<sup>2</sup>

Dall'equilibrio tra sapere e ignoranza dipende quanto si è saggi.  
L'ignoranza non deve impoverirsi con il sapere.  
Per ogni risposta deve saltare fuori –lontano e apparentemente  
non in rapporto con essa- una domanda che prima dormiva appiattata.  
Chi ha molte risposte deve avere ancor più domande  
(E. Canetti)

I - Cattivi pensieri

## 1. Mal di scuola

Mi capita spesso, parlando delle mie esperienze didattiche, di far riferimento al contesto più ampio in cui esse si collocano e, ancor più, alla situazione in cui versa, ormai da anni, la scuola italiana.

Una scuola disorientata, tra riforme annunciate e poi annullate, tra improvvise accelerazioni e provvedimenti calati dall'alto.

Una scuola incerta sulle sue finalità e sui suoi traguardi educativi; da anni sospesa tra il vecchio ed un nuovo che stenta ancora a prendere forma: si pensi alle Indicazioni nazionali del 2004, che sono state soppiantate dalle Indicazioni per il curriculum del 2007, che a loro volta hanno i giorni contati e dovranno lasciare il posto a non si sa che cosa.

Una scuola impoverita della sua risorsa più preziosa, ovvero il tempo-scuola, in un momento e in una società, come quella attuale, in cui aumentano le sfide e il compito dei docenti diventa sempre più difficile. Vorrei rimandare, a questo proposito, agli articoli dello scrittore e insegnante Marco Lodoli e ai testi del filosofo Umberto Galimberti<sup>3</sup>. Il primo non manca mai di ricordare l'inconciliabilità (quasi l'alterità) tra il mondo della scuola e la società in cui i nostri adolescenti vivono e crescono. Da una parte gli insegnanti che assegnano i compiti su cui sudare, che ripetono sino alla noia che la vita è dura, che nulla viene regalato e anche le passioni prevedono sacrifici, costanza e tempi lunghi. Dall'altra la società, che punta alla sufficienza, al 6 esistenziale, alla linea del galleggiamento; che scoraggia ogni tentativo di dare di più, di uscire dalla palude tiepida e tranquilla. Darsi da fare è inutile, se non nocivo. In fondo la televisione è piena di gente che non sa fare nulla e ottiene primi piani, soldi a manciate, popolarità. E la politica raccoglie tante mezze calze che chiacchierano a vuoto e se la passano alla grande.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Relazione tenuta in occasione del corso di formazione di base, organizzato dalla rete scolastica "Esercitiemo il pensiero. Progetto educativo di alfabetizzazione filosofica" e coordinato dalla prof.ssa Bianca M. Ventura, ricercatrice ANSAS Marche (Senigallia, 1/12/2008).

<sup>2</sup> Docente di Lettere presso la Scuola secondaria di I grado "M.L.Patrizi" di Recanati, dove sono state realizzate le esperienze oggetto della presente narrazione.

<sup>3</sup> Ricordo fra gli altri, U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2008.

<sup>4</sup> Marco Lodoli, *Uccidersi a quattordici anni perché ti chiamano secchione*, la Repubblica, 2 novembre 2007.



La scuola pubblica –ricorda Daniel Pennac nel suo “Diario di scuola”- rimane oggi l’unico luogo della società di mercato in cui il bambino, il giovane-cliente (così lui lo definisce) debba pagare di persona, piegarsi al *do ut des*: sapere in cambio di studio, conoscenze in cambio di sforzi, una vaga promessa di futuro in cambio di una piena presenza in classe. Obblighi scolastici dunque contrapposti alla facilità di accesso e di soddisfacimento dei propri desideri nei centri commerciali. *Nonnaccia Marketing*: è la fantasiosa creatura di Pennac che veste, nutre, informa, connette i giovani, dando loro la sensazione di comunicare con la terra intera, offrendo loro facili surrogati di conoscenze, oltretutto gratuitamente senza pagelle, rimproveri o giudizi degli insegnanti.<sup>5</sup>

Alla complessità del sapere, la società oggi sembra contrapporre la semplificazione e il trionfo del “pensiero sbrigativo” (come scrive efficacemente Michele Serra). Insomma è meglio avere consumatori docili (o, meglio, clienti, come scrive Pennac), piuttosto che cittadini irrequieti. È meglio avere certezze che problemi. La posta in gioco è il destino della cultura, degli strumenti critici che rischiano di diventare insopportabili impicci<sup>6</sup>.

## 2. Spreco d’infanzia e di adolescenza

Di fronte a queste nuove sfide, la scuola dunque arranca e non riesce più a nascondere il suo malessere sotto i riflettori impietosi di giornalisti, scrittori e uomini di cultura che denunciano la sua quotidianità priva di slanci, di prospettive e di coinvolgimento nei confronti dei giovani che la frequentano.<sup>7</sup>

C’è uno “spreco d’infanzia e di adolescenza”, scrive Grazia Honegger Fresco, allieva e divulgatrice di Maria Montessori, in riferimento alla fissità e standardizzazione dei modelli di insegnamento, all’incapacità di intercettare la fluidità dell’immaginario di giovani e bambini, il loro potenziale di intelligenza e di entusiasmo<sup>8</sup>. Ognuno di essi è un’incredibile apertura al nuovo e all’ignoto; ognuno è diverso dagli altri, anche se noi facciamo finta che siano tutti uguali; eppure – sostiene Franco Lorenzoni, maestro e fondatore della casa laboratorio di Cenci, un centro di sperimentazione pedagogica – nelle nostre scuole gli studenti non hanno alcuno spazio per parlare di sé e delle loro esperienze. “Di fronte ad adolescenti che cercano in tutti i modi di esserci, compresi quelli più distruttivi ed autodistruttivi, le scuole non sembrano avere più strumenti capaci di mettere in comunicazione le generazioni”<sup>9</sup>.

Aprirsi al nuovo e all’imprevisto, spiazza le certezze dei docenti e i loro programmi predefiniti.

## 3. Dai cattivi pensieri alle esperienze filosofiche in classe

Le considerazioni sopra esposte (i miei “cattivi pensieri”, così li ho definiti, perché nascono da una riflessione piuttosto amara e disincantata) sono quelle che - in modo confuso inizialmente, poi con una dose sempre maggiore di consapevolezza – mi hanno spinto a cercare delle risposte pedagogiche che ho trovato nel progetto

---

<sup>5</sup> Daniel Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008, p.232- 3.

<sup>6</sup> Michele Serra, *Il pensiero sbrigativo*, la Repubblica, 24 settembre 2008.

<sup>7</sup> Si pensi al romanzo “*La classe*” di F. Begaudeau, da cui il film omonimo di Laurent Cantet.

<sup>8</sup> Grazia Honegger Fresco, *Apprendere dall’incertezza. Piccole pratiche di disobbedienza pedagogica*, in *Prima educare. Nella scuola e nella società*, edizioni la Meridiana, Molfetta 2008, pp. 83-96.

<sup>9</sup> Franco Lorenzoni, *Le dimensioni dell’ascolto*, in *Prima educare*, op.cit., pp. 129.

“Esercitiemo il pensiero”. Sono le traiettorie delle mie esperienze in classe; sono la trama su cui i miei alunni hanno tessuto l’ordito dei loro pensieri.

Non mi soffermerò più di tanto sul significato e sulla valenza pedagogica delle esperienze filosofiche in classe, perché rimando alle riflessioni di Bianca Ventura ed alle relative pubblicazioni.<sup>10</sup> Vorrei citare però le parole del grande filosofo e sociologo francese Edgar Morin, il quale, parlando di filosofia, così scrive nel suo libro *La testa ben fatta*:

*«La filosofia ritroverebbe la sua grande e profonda missione, contribuendo alla coscienza della condizione umana e all’apprendistato della vita.(...) La filosofia concerne l’esistenza di ciascuno e la vita quotidiana. Essa non è una disciplina, è una forza di interrogazione e di riflessione che verte non solo sulla conoscenza e sulla condizione umana, ma anche sui grandi problemi della vita. In questo senso il filosofo dovrebbe ovunque stimolare l’attitudine critica e l’autocritica, fermenti insostituibili di lucidità e ovunque incoraggiare alla comprensione umana, compito fondamentale della cultura»*<sup>11</sup>

Ho voluto citare questa riflessione, perché mi ha permesso di ritrovare, o meglio, di focalizzare le parole-chiave delle nostre attività in classe:

- ✓ apprendistato della vita
- ✓ forza di interrogazione e di riflessione
- ✓ attitudine critica e autocritica
- ✓ comprensione umana.

Si tratta – com’è facile intuire - di obiettivi formativi generali e non specificamente disciplinari; da qui il carattere unitario del progetto che ha previsto, anzi ha cercato, contributi da parte di altri docenti, come quello di Scienze Matematiche, Educazione Artistica ed Educazione Fisica. Con loro ho condiviso i carichi e i tempi di lavoro, così come i contenuti, tratti dalla programmazione ordinaria. Più che aggiungere, si è cercato infatti di “ripensare filosoficamente”, secondo le linee sopra indicate, letture, attività o percorsi che normalmente vengono svolti nell’ambito della programmazione di classe, arricchendoli di nuovi stimoli e di nuovi fermenti.<sup>12</sup>

#### **4. Piccoli atti di disobbedienza pedagogica**

Provo a riassumere quanto è stato detto sinora del nostro progetto: un percorso pluridisciplinare, costruito e gestito con l’apporto di più docenti e di più discipline; un’esperienza filosofica che parte dalla programmazione “ordinaria”, senza ricorrere ad una “straordinaria”; un progetto – ed è questo l’altro elemento caratterizzante - che richiede però piccole, ma significative, rotture del modello standar-

---

<sup>10</sup> B. M. Ventura, *Esercitiemo il pensiero, esperienze di insegnamento/apprendimento della filosofia nella scuola dell’obbligo*, Franco Angeli, Milano 2002; Bianca Maria Ventura, Maria Alessandra Bertini, *Si era addormentata nella mia mente. L’esperienza filosofica nella scuola di base*, Franco Angeli, Milano 2006; B. M. Ventura (a cura di), *In cammino. Idee e strumenti per l’esperienza filosofica in classe*, Franco Angeli, Milano 2006

<sup>11</sup> Edgar Morin, *La testa ben fatta, Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, pp.53-54

<sup>12</sup> Paolo Coppari, *A scuola di filosofia. Io e gli altri: progetto modulare di educazione ai rapporti*, in B. M. Ventura (a cura di), *In cammino*, op.cit., pag. 161

dizzato di insegnamento-apprendimento: piccoli atti di disobbedienza pedagogica<sup>13</sup> che provo ad esemplificare con alcuni esempi tratti dalle mie esperienze in classe:

a. Sono stati creati spazi di ascolto e di collaborazione reciproca, che non si muovessero solo nell'ottica del voto, del prodotto finale, della tradizionale prestazione scolastica.

b. È stata adottata la metodologia della progettazione partecipata, vale a dire responsabilizzare gli alunni, promuoverne il costante coinvolgimento in tutte le fasi del lavoro, stimolare l'autoriflessione in merito al proprio apprendimento. In quest'ottica (e passo al secondo atto di disobbedienza) non è tanto il progetto in sé o l'acquisizione di contenuti in senso stretto ad essere formativi, quanto il processo che è stato promosso per realizzarli. Tutto ciò, con l'obiettivo di favorire in ogni alunno un processo di autoconsapevolezza.

c. Abbiamo fatto pulizia di preoccupazioni superflue o secondarie per lasciare spazio, nella nostra didattica, alla relazione e all'ascolto (dei singoli alunni, del gruppo, di noi stessi), dunque al nuovo e all'ignoto, ma anche all'incertezza sugli esiti del percorso iniziato, all'impossibilità di appiccicarvi programmi predefiniti e preconfezionati. Tutto ciò ha significato partire da uno scenario di massima che, in itinere, è stato corretto e curvato sulle esperienze e sulle esigenze che via via sono emerse nell'ambito della classe. Solo alla fine dell'anno scolastico noi docenti abbiamo avuto tutti gli elementi per descrivere quanto era stato effettivamente realizzato; solo alla fine, questi stessi elementi hanno trovato una loro sistemazione e una forma definitiva.

## II - Repertorio di pratiche e strumenti

Sono ormai 5 anni che partecipo al progetto "*Esercitiemo il pensiero*" e molti sono stati gli argomenti affrontati con le classi di scuola media in esso coinvolte: dal tema del conflitto, al confronto-scontro con culture diverse; dai problemi della crescita al dialogo con se stessi; dalla casualità delle circostanze alla realizzazione di un proprio progetto di vita; dalla riflessione sul proprio pensare al significato di conformismo e anticonformismo.

Altrettanto vari sono stati i "materiali" didattici di cui mi sono servito: cortometraggi, esercizi corporei, realizzazioni grafico-pittoriche o, più semplicemente, racconti, poesie o esercizi di scrittura. Ma non è di questo che vorrei parlare, quanto degli strumenti pedagogici che hanno permesso di dar nuova vita alle attività didattiche e arricchirle di tonalità filosofiche. Cinque sono quelli da me individuati ed è di questi che intendo fare una rapida carrellata.

### 1) La forza delle domande

«Il prof. S. filosofo scettico e puntuto, immobile e perspicace mi lasciava la sera ronzante di domande cui non vedevo l'ora di dare una risposta»<sup>14</sup>: così scrive Daniel Pennac, quando parla dell'incontro, durante la sua carriera scolastica, con alcuni docenti che preparano finalmente la sua rinascita e la sua uscita dalla condizione di somaro.

---

<sup>13</sup> Grazia Honegger Fresco, *Apprendere dall'incertezza. Piccole pratiche di disobbedienza pedagogica*, in *Prima educare*, op. cit. pp. 83.

<sup>14</sup> Daniel Pennac, *Diario di scuola*, cit., p.211.

Inutile dire, tanta è la sua ovvietà, che le domande e l'interrogazione sono la sostanza del progresso nel sapere sia esso scientifico o spirituale; sono il cuore stesso della nostra vita interiore che dovrebbe mantenere anche in età adulta la capacità di stupirsi, di non smettere mai di chiedere perché.

Potremmo scrivere un intero saggio sulle riflessioni di grandi pensatori in merito all'importanza e al "dovere" di porre domande: dallo scrittore inglese Oscar Wilde («*Le risposte sono capaci di darle tutti; è a fare le vere domande che ci vuole un genio*»), al filosofo Norberto Bobbio («*Il compito degli uomini di cultura è più che mai quello di seminare dei dubbi, non già di raccogliere certezze*»<sup>15</sup>), allo scrittore norvegese Jostein Gaarder («*Nel posto da cui vengo ci inchiniamo sempre quando qualcuno fa una domanda acuta (...). E più profonda è la domanda, più profondo è l'inchino*»<sup>16</sup>). L'elenco potrebbe continuare, ma anziché nuove citazioni, vorrei aggiungere due brevi considerazioni da docente in merito a questo argomento.

La curiosità, le domande da porre, le risposte da cercare: si tratta di un terreno ancora tutto da esplorare dentro le nostre aule scolastiche; di una miniera di cui a malapena intravediamo l'entrata. Anche perché siamo ancorati, bene o male, ad un modello consolidato e collaudato di insegnamento, secondo cui l'allievo continua ad essere in una posizione passiva e sottoposta a giudizio, mentre l'adulto ha la parola e il pieno potere<sup>17</sup>. Il progetto "*Esercitiemo il pensiero*" e soprattutto la presenza in classe della sua animatrice Bianca Ventura ci hanno indicato un'altra strada: quella di un nuovo tipo di lavoro educativo, fondato, se così si può dire, sulla "relazione delicata" con gli alunni; su un insegnamento che (parafrasando le parole che Eraclito dice della Pizia di Delfi) «non afferma, non nasconde, ma suggerisce»; insomma favorisce la scoperta.

La seconda considerazione riguarda gli stereotipi che circolano sull'argomento e che dovremmo accantonare. Proverò a citarne alcuni: la spontaneità del far domande, oppure l'occasionalità legata a momenti particolari della classe e, in quanto tale difficilmente ripetibili; la presenza di docenti bravi e bizzarri, oppure di tematiche che eccezionalmente scatenano la curiosità degli alunni.

Su questo punto ho idee diverse, maturate nel corso di queste nostre esperienze. Nei bambini e negli adolescenti, occorre che la curiosità diventi una scelta consapevole e un vero e proprio stile di apprendimento: facile a dirsi, ma difficile da praticare da parte di studenti giovanissimi che, durante le lezioni, avvertono il bisogno di fare domande, ma non osano intervenire per paura dei compagni, o per timore degli insegnanti; oppure, molto più semplicemente, perché pensano che i loro dubbi siano stupidi o inutili. La curiosità non va lasciata al caso o all'estemporaneità, ma va curata, addestrata e maturata, mediante attività guidate, con le quali gli studenti possano esercitarsi a formulare apertamente, per iscritto oppure oralmente, domande:

- al testo
- al professore e all'adulto che entra in relazione con loro
- ai fatti e alle circostanze che capitano ogni giorno.

---

<sup>15</sup> Norberto Bobbio, *Politica e cultura*, Einaudi, Torino 1955.

<sup>16</sup> Jostein Gaarder, *C'è nessuno?*, Salani editore, Firenze 1997.

<sup>17</sup> Grazia Honegger Fresco, *Apprendere dall'incertezza. Piccole pratiche di disobbedienza pedagogica*, in *Prima educare*, op. cit. pp. 83.

Potrei senz'altro affermare che questo nuovo stile di apprendimento-insegnamento è uno dei risultati più interessanti e profondi che sta caratterizzando (ormai possiamo dire in modo strutturale) le nostre classi, ronzanti di domande, e gli ambiti disciplinari maggiormente coinvolti (da Lettere ad Arte e Immagine a Scienze Matematiche).

Per iniziare, gli studenti hanno cominciato ad interrogare vari tipi di testo, dal manuale scolastico all'articolo di giornale, ai documenti storici; hanno così scoperto che essi sono il frutto delle domande e dei problemi che l'autore si è posto attorno ad un certo argomento. Leggere, analizzare e studiare un testo, perciò, significa fare emergere queste domande, valutarne la portata, verificarne le risposte implicite ed esplicite. Significa porre domande, ma avere anche la pazienza di cercare le risposte fra le argomentazioni dell'autore.

Abbiamo svolto queste attività dopo gli incontri con Bianca Ventura e il suo paziente lavoro "maieutico" in classe. Ebbene, abbiamo visto alunni molto allenati e pronti, capaci di trasferire nel loro manuale e, più in generale, nel loro metodo di studio le sollecitazioni filosofiche emerse negli incontri precedenti. Qualche esempio in proposito.

### ***C'è o non c'è. A caccia di domande***<sup>18</sup>

Quante volte gli insegnanti si lamentano dei propri alunni che non comprendono ciò che hanno letto, oppure non lo sanno rielaborare. L'attività che qui di seguito proponiamo ha l'obiettivo di abituare gli studenti a riflettere sulle differenti tipologie di domande di comprensione di un testo e, conseguentemente, sulle diverse strategie di ricerca e selezione delle risposte. Alla complessità di questo obiettivo corrisponde il carattere operativo e, per certi aspetti, ludico del seguente esercizio.

(a) Agli alunni viene chiesto di leggere un brano del proprio manuale e di esaminare una serie di domande preparate dal docente. Alcune di esse sono proposte con le stesse parole che troveranno nel testo; altre vengono formulate con termini diversi rispetto alle informazioni in esso contenute. Alcuni quesiti invece non possono trovare alcuna risposta nel brano; altri infine richiedono un ragionamento personale con cui completare le informazioni testuali.

(b) Agli alunni si propone non solo di rispondere alle domande, ma anche di:

- indicare i precisi passaggi del testo dove hanno trovato le risposte
- classificare le medesime domande, secondo la tipologia sopra indicata

(c) Una volta allenati a questo tipo di approccio, gli studenti, lavorando a gruppi, potranno formulare essi stessi una serie di domande relative ad un altro testo, servendosi delle seguenti indicazioni:

- una prima domanda con parole simili alla sequenza del brano che contiene la risposta
- una seconda con parole diverse, ma sempre con possibilità di trovare nel testo una sequenza-risposta

---

<sup>18</sup> Esercizio liberamente tratto da D. Panighei, *La grammatica della Storia*, Polaris, Faenza 2000, pp.25-26, e proposto in Paolo Coppari, *A scuola di filosofia, cit.*, pag. 168.



- una terza domanda che non troverà assolutamente una risposta (curiosità inevasa sull'argomento)
- un'ultima infine che permetterà una risposta, collegando più parti del testo ed aggiungendo, eventualmente, un ragionamento (inferenza).

### ***Come porre domande al passato***<sup>19</sup>

Scopo del lavoro è fare in modo che gli alunni si pongano in posizione attiva nei confronti del testo di storia, assumendo un atteggiamento di curiosità e di ricerca; l'esercizio "gioca" sui meccanismi dell'anticipazione, dell'ipotesi e del successivo riscontro.

Stai affrontando lo studio relativo ai viaggi e alle nuove scoperte geografiche (unità 4-5-6 del tuo testo di storia).

Dopo aver fatto una lettura veloce e orientativa dei capitoli, paragrafi, figure e relative didascalie, prova ad elencare le domande a cui secondo te il libro dovrebbe dare una risposta. Quando le tre unità saranno state lette e spiegate in classe, ognuno di voi verificherà se le domande hanno avuto una risposta o se, al contrario, il libro ha fornito risposte a domande che non avevate formulato.

## **2) Schede di attesa o di anticipazione di un evento - Schede di ripensamento**

Il primo incontro di Bianca Ventura con una mia classe, con esattezza una prima media, è avvenuto nel febbraio 2004. In realtà la sua "durata" è stata molto più lunga e misurabile non tanto in termini di ore, quanto di giorni e di settimane, perché l'incontro è stato a lungo oggetto di aspettative prima; di riflessioni e di contatti, dopo.

Per capire ciò che si "agitava" nella mente degli alunni, i loro timori, pensieri e impressioni sono state predisposte due schede che li aiutassero a far chiarezza dentro di sé e ad acquisire una maggiore autoconsapevolezza. La prima, tutta giocata sull'attesa e sulle aspettative, è stata compilata prima dell'incontro; nella seconda, ogni alunno ha dovuto verbalizzare ciò che è successo fuori e dentro di sé durante la permanenza del filosofo in classe: che atmosfera c'era, che cosa hanno fatto gli insegnanti, come si sono comportati i suoi amici; che cosa gli è piaciuto e che cosa invece lo ha turbato o gli ha procurato ansia, che cosa ha capito, in che misura le sue aspettative sono state confermate o smentite.

A distanza di quasi 5 anni, queste schede rappresentano un prezioso strumento di archivio per ricordare "l'atmosfera", il clima d'aula, e soprattutto la percezione che gli alunni hanno avuto di questa loro esperienza. L'aspetto forse più interessante è rappresentato però dal fatto che la stessa procedura è entrata a far parte del nostro modo di lavorare, della nostra quotidianità disciplinare. Mi spiego meglio: le schede sopra descritte sono state applicate, con opportune modifiche, alle situazioni scolastiche più disparate: l'incontro con un esterno, la visione di un film, un'uscita guidata (come è successo questa mattina, 1 dicembre 2008, con la visita alla mostra di Walter Valentini in Ancona). In tutti questi casi, ma l'elenco potrebbe

---

<sup>19</sup> Esempio tratto dalla programmazione di storia della classe II G della Scuola Media "M.L.. Patrizi" di Recanati (a. s. 2008-9).

continuare, sono state organizzate attività e operazioni per creare negli alunni curiosità e aspettative, senza svelare nulla di preciso, ma lasciando alla loro mente la possibilità di immaginare percorsi, storie e sviluppi. Cose che hanno avuto modo di verificare dopo l'evento, insieme all'opportunità di verbalizzare a caldo le proprie reazioni, impressioni ed idee nella seconda scheda, quella di ripensamento appunto.

Grande è risultata la valenza didattica di questo duplice strumento, che si è rivelato:

- ✓ per il docente, una preziosa occasione per sviluppare il senso di ricerca e di osservazione, per capire come gli adolescenti si aprono al nuovo e allo sconosciuto;
- ✓ per gli studenti, un modo per capire in che misura sono capaci di mettersi in gioco e di modificarsi;
- ✓ sempre per gli studenti, una buona opportunità per far chiarezza dentro di sé ed acquisire una maggiore autoconsapevolezza.

A titolo di esempio, riportiamo di seguito le due schede che gli alunni di una seconda media hanno in parte compilato in questi giorni e dovranno poi completare successivamente per la visita alla sopra citata mostra di pittura.

### **Walter Valentini, "È una notte stellata" (Mostra presso la Mole Vanvitelliana, Ancona - 1 dicembre 2008)**

#### **Attività in classe prima della visita alla mostra**

Qui di seguito potrai trovare i pensieri e le riflessioni dell'artista Walter Valentini, che compaiono nel percorso della mostra di Ancona, insieme alle sue opere. Dopo averli letti attentamente:

- ✓ scegli e trascrivi sul quaderno quello o quelli che più ti hanno colpito
- ✓ descrivi le immagini, le situazioni, i ricordi, le sensazioni che essi ti fanno venire in mente.

#### **Attività in classe dopo la visita alla mostra**

- ✓ segnala il titolo del quadro (o dei quadri) che meglio di altri riflettono e rispecchiano i pensieri dell'artista da te scelti e descrivilo sinteticamente

### **3) Antologie di scritture collettive**

Un aspetto affatto trascurabile, di cui finora non ho fatto cenno, è l'utilizzo delle scritture degli alunni che vengono trascritte e antologizzate dall'insegnante, per essere poi restituite alla classe. Mi capita spesso di introdurre questa operazione, dicendo ai miei allievi che solitamente a scuola si fanno testi di carattere personale che però, per lo più, finiscono per ingrossare gli archivi scolastici e andare poi al macero. L'obiettivo di queste "antologie di se stessi" è invece di trasformare i loro lavori in materiale vivo di discussione, di confronto e di ulteriore riflessione. In una parola, di imparare a diventare spettatori di se stessi. Lo sforzo non indifferente compiuto dall'insegnante di selezionare, trascrivere e dare forma al materiale incandescente dei pensieri degli alunni è compensato dai risultati. Qualche esempio: il primo è tratto da un lavoro molto impegnativo condotto in una terza media di tre

anni fa; il secondo si riferisce ad un "tradizionale" tema in classe, assegnato esattamente un anno fa, sempre in una classe terza. Cominciamo con la prima esperienza.

✓ È il 9 febbraio 2006 e siamo nel bel mezzo della polemica scoppiata per le vignette satiriche contro l'Islam pubblicate da un quotidiano danese; viene invitato in classe Abdallah Durasse (ANOLF - Associazione nazionale Oltre Frontiere); alcuni alunni curano la registrazione, la sbobinatura e la trascrizione dell'intervento; il professore che ha già distribuito prima dell'incontro la scheda di attesa ("*Mi aspetto*"), chiede agli alunni di compilare la scheda di ripensamento ("*Ho incontrato*"). Tutti i pensieri, annotazioni e riflessioni dei singoli alunni vengono trascritti dall'insegnante e opportunamente impaginati per essere distribuiti, sotto forma di testo collettivo, alla classe, in modo tale che ognuno possa lavorare e riflettere sui pensieri non solo propri, ma di tutti. Vengono dati a questo proposito esercizi di osservazione e riflessione guidata sul testo collettivo, con domande stimolo per una riflessione comune:

- Quale tra le osservazioni della classe ti sembra si avvicini di più allo stereotipo (luogo comune) del fedele islamico?

- «*Siamo stati abituati a studiare le culture degli altri dal nostro punto di vista, ma non la nostra cultura attraverso il punto di vista dell'altro*». Questa suggestiva affermazione dello studioso Antonio Nanni compare - seppur con parole diverse - in alcune annotazioni di voi alunni: quali?

- Tra tutte le osservazioni fatte dai tuoi compagni dopo l'incontro, ce ne sono molte improntate all'apertura e alla curiosità; altre dettate invece da una crescente e rafforzata chiusura. Scegline una o due che più ti hanno colpito in senso positivo e/o negativo, spiegando il perché della tua scelta.

✓ "23 ottobre 2027: ho già compiuto 30 anni, ma mi è rimasta l'abitudine di annotare sull'agenda i miei incontri, i miei impegni familiari e professionali, insomma la mia vita. Oggi per esempio...".

È questo il tema assegnato agli alunni di una terza media come verifica, dopo un intenso lavoro in classe sulle loro paure. Anche in questo caso, gli spunti molto interessanti dei loro elaborati sono stati tradotti in schede di lavoro: la prima con numeri e dati relativi al futuro da loro scelto e immaginato (professioni, luoghi di residenza, grado di soddisfazione nei confronti del lavoro e della famiglia); la seconda con un'antologia di passi scelti e anonimi, sulla quale gli alunni hanno condotto delle riflessioni, partendo da alcuni stimoli forniti dal docente (problemi con il proprio fisico di adulto; nostalgia per il proprio passato; pessimismo nei confronti della società del futuro; i passi più interessanti e perché). Altissimo è risultato il grado di coinvolgimento degli alunni, non solo per la varietà e la bellezza "letteraria" dei passi scelti o per il gioco di attribuzione dei pensieri stessi, ma anche per il confronto che hanno potuto fare con un'altra classe a cui era stato assegnato lo stesso tema, con le medesime procedure di lavoro.

Molteplici sono, a nostro avviso, le valenze didattiche di questo approccio: proverò a citarne solo alcune:

- la possibilità per i docenti di valorizzare tutti i contributi dei singoli alunni;

- la possibilità per gli alunni di imparare a sostare e a riflettere sulle caratteristiche del proprio pensare e del proprio conoscere: come esso si rapporta alla diversità; come affronta imprevisti e situazioni nuove; in che misura è influenzato da stereotipi, in che misura è capace di mettersi in discussione e di modificarsi;
- la possibilità sempre per gli alunni di scoprire la portata, l'importanza e la potenzialità dei propri pensieri, che - seppur espressi in modo ingenuo e immediato - possono essere accostati a quelli di scrittori e giornalisti.

A conclusione, vorrei sottolineare come, grazie a questo tipo di attività, la parola "metacognizione" può uscire dal grigiore scolastico e diventare una pratica appassionante anche per gli studenti.

#### 4) L'aiutante magico, ovvero il filosofo in classe

Nelle situazioni sopra indicate, il filosofo (nel nostro caso, la prof.ssa Bianca Ventura) è intervenuto con modalità via via diverse, ma accomunate da un'identica caratteristica: innescare un pizzico di rivoluzione in aula, con piccoli strappi nella quotidianità scolastica. Ciò è potuto succedere a distanza, magari con l'invio di una lettera (*Cari ragazzi...*), che ha fatto sentire gli alunni importanti e "speciali", se è vero che un adulto si è scomodato per loro, prendendosi cura dei loro problemi.

Altre volte, la filosofa ha incontrato in classe gli studenti, coinvolgendoli in esperimenti del tutto particolari, come quello realizzato negli ultimi giorni dell'a.s. 2006-7, di cui proverò a fornire un breve resoconto.

**25 maggio 2007:** Bianca Ventura entra nell'aula della II G, una classe che non ha mai incontrato, ma di cui conosce l'attività e i lavori sulle proprie paure e sulla voglia di nascondersi da persone, situazioni, responsabilità. Ai 21 alunni, appena conosciuti, propone il seguente "esperimento mentale" che raccontiamo con le sue parole:

*"Siccome non è possibile far sparire il mondo e gli altri, chiudi gli occhi per tutto il tempo dell'esperimento e immagina un luogo dove sei riuscito a nasconderti, facendo perdere le tue tracce.*

*A occhi chiusi verso il tuo nascondiglio:*

*Ora sei solo, completamente solo...*

*Provi ancora emozioni?*

*Provi ancora desideri?*

*Hai ancora speranze: quali?*

*Hai paura di che cosa?*

*Il tuo corpo è pesante o leggero?*

*Lo spazio intorno a te è ampio o ristretto?*

*Respiri lentamente o affannosamente?*

*Senti il tuo respiro?*

*A occhi aperti per ritornare:*

*Ora lentamente ricomincia a muoverti sulla sedia, cambiando posizione, riapri gli occhi e torna lentamente nel tuo mondo.*

*Adesso a turno, ognuno di voi (insegnanti compresi) descriverà a voce alta il suo rifugio, i suoi sentimenti e le sue sensazioni nei confronti delle persone che ha lasciato.*"

Una volta completata la narrazione collettiva, Bianca Ventura affida alla classe un compito da impostare prima della fine della scuola e completare quindi durante le vacanze estive:

*"Provate a trasformare i 25 narratori in un narratore unico e in una persona collettiva; provate quindi a fare la stessa operazione per i luoghi, descrivendo un posto immaginario che abbia la caratteristiche di tutti i nascondigli elencati dalla classe."*

Ho parlato del filosofo in classe e delle sue multiforme presenze. Parlerò ora del suo ruolo che è, sostanzialmente, quello di suggerire la giusta tonalità filosofica alle esperienze d'aula, mediante nuove e più impegnative sfide. Anche in questo caso, potrà rivelarsi utile qualche esemplificazione, tratta da lavori più o meno recenti.

**12 febbraio 2004:** è il primo incontro di Bianca Ventura con la classe I G a tempo prolungato.

L'effetto di questa prima esperienza è stata quella di "scongelare" i pensieri degli alunni e di sprigionarli sotto forma di domande che sono state consegnate alla filosofa alla fine del suo intervento in classe, oppure spedite dagli stessi alunni per posta elettronica: una corrispondenza fittissima.<sup>20</sup>

Il primo problema che si è posto è stato come gestire e utilizzare la gran massa di pensieri degli alunni sui piccoli e grandi perché dell'esistenza: che cosa fare quando essi sottopongono ai docenti mille domande, senza avere l'interesse e la pazienza di ascoltare la risposta, come se la domanda fosse unicamente un peso di cui liberarsi? Come comportarsi quando le stesse persone, nell'affrontare i propri problemi, vogliono un rapporto privilegiato e personalizzato? A questi dubbi e perplessità Bianca Ventura ha cercato di rispondere con un gioco filosofico.

In una mattinata di marzo, sono giunte in classe per posta elettronica alcune margherite coloratissime da lei realizzate: nei bottoni dei fiori comparivano le sue riflessioni ispirate alle domande degli alunni inviate nel mese precedente. Il gioco consisteva nell'individuare queste domande e scriverle nei petali bianchi del fiore.

Dopo un'attenta ricerca, compiuta nei gruppi di lavoro, gli alunni sono riusciti a individuare fra le decine di domande già formulate, quelle che - secondo loro - avevano trovato una risposta nelle riflessioni a loro inviate.

Anche in questo gioco, dietro l'apparente semplicità, si nasconde una grande varietà di operazioni del pensiero, prima fra tutte imparare a raggruppare per tipologie i molteplici temi trattati e, successivamente, a dare loro un nome filosofico (problema politico, religioso, etico, ecc...). Un vero e proprio punto di svolta è stata la scelta, da parte di Bianca Ventura, di fornire risposte non personali e personalizzate, ma generali, tali cioè da costituire un punto di riferimento per tutta la classe e

---

<sup>20</sup> La narrazione dettagliata di questa esperienza è in Paolo Coppari, *A scuola di filosofia, cit.*, pag. 185-192.



per quanti si pongano quel tipo di domanda. Di fronte ai problemi ineludibili e complessi che la vita pone a ciascuno, gli alunni hanno cominciato, con molta fatica, a collocarli in orizzonti più vasti di quelli strettamente personali.

**15 febbraio 2008:** Bianca Ventura incontra gli studenti con cui mesi prima aveva realizzato l'esperimento mentale. Gli stessi in questa occasione le chiedono il perché del racconto collettivo che li ha impegnati nei mesi estivi e all'inizio del nuovo anno scolastico. Questa la sua risposta:

*"Spesso ci limitiamo a parlare della nostra esperienza, perché per ognuno di noi la propria storia è la più importante. Ma se è vero che desideriamo allargare le nostre esperienze ed i nostri orizzonti, tutto ciò non può bastarci. È per questo che vi ho chiesto uno vero e proprio "sforzo filosofico", quello di **scrivere un racconto collettivo**: ho invitato, in pratica, ciascuno di voi a dimenticare la propria storia per raccontarne un'altra che fosse di tutti, che tenesse conto cioè delle storie di tutti, senza identificarsi con nessuna di esse. In piccolo e senza accorgervi, avete riprodotto il procedimento che un filosofo normalmente adotta: partire dai problemi personali per costruire un pensiero che non riguardi solo se stesso, ma tutti. È il procedimento della "**dislocazione**", che significa uscire da se stessi per pensare a cose più grandi e più ampie della esperienza personale; uscire da sé per poi ritornare di nuovo a noi stessi, ma guardandoci da nuovi e più ampi punti di vista".*

## 5. I compagni di viaggio

Sono filosofi, poeti, scrittori, pensatori che aiutano gli alunni ad aprire occhi ed orecchie<sup>21</sup>; che possano rassicurarli, facendo capire che i loro problemi di oggi sono stati affrontati anche nel passato e fanno parte del patrimonio culturale di una comunità; che orientano i giovani studenti nella riflessione e nella ricerca.

Sta al docente studiare attentamente le modalità e, soprattutto, i tempi dell'incontro con questi compagni di viaggio: potrebbe avvenire all'inizio ed allora la sua funzione è quella di incuriosire, stupire o stimolare gli alunni; l'incontro potrebbe accadere invece a ricerca già avviata, quando c'è bisogno di evitare conclusioni scontate o affrettate o di riaprire i giochi: niente di meglio, allora, di voci che da un passato prossimo o remoto riescano a seminare nuove domande e ad aprire nuovi scenari.

Ho già avuto modo di parlare in altre occasioni<sup>22</sup> di come e perché alcune classi della mia scuola abbiano letto e commentato i testi di autori che, in epoche e contesti molto diversi, hanno affrontato i problemi della tolleranza e dell'intolleranza tra gli uomini (tra questi, in particolare, Voltaire con la sua *Pregghiera a Dio*, dal *Trattato sulla tolleranza*).

Quella che riporto qui di seguito è un'esperienza più recente dell'anno scolastico 2007-8. Dopo un percorso di ricerca, gli alunni di una classe terza hanno rivolto a Bianca Ventura - prima del suo intervento in classe - una serie di domande sulla filosofia: *Che differenza c'è tra una persona che conosce la filosofia e una che non la conosce? Tutti possono diventare filosofi? A che cosa serve la filosofia nella vita quotidiana? Quali sono le domande che un filosofo si pone?*

---

<sup>21</sup> F. Lorenzoni, *Le dimensioni dell'ascolto*, op. cit., p. 121.

<sup>22</sup> Paolo Coppari, *A scuola di filosofia*, cit. , pag. 204-209.

Alle domande dei ragazzi, Bianca Ventura ha cercato di rispondere con le parole e le riflessioni di filosofi, quali Epicuro, Nietzsche, Gramsci, Ortega Y Gasset, Merleau Ponty, Popper, Nozick, Savater, tutte sul tema: Che cos'è la filosofia? Che cosa significa vivere da filosofo?

L'attenta selezione di passi e di brevi testi alla portata degli studenti, ha facilitato la loro motivazione e la successiva discussione in classe. Nelle parole dei filosofi essi hanno trovato delle risposte alle loro domande, ma anche nuove riflessioni e nuovi interrogativi su cui indagare, come scrive Bianca Ventura in una sua lettera alla classe.

*Cari ragazzi,*

*dopo il nostro ultimo incontro, avete avuto modo di riflettere ancora su che cosa sia la filosofia e quali caratteristiche siano legate al "vivere con atteggiamento filosofico"? Su come esso (atteggiamento filosofico), una volta che lo si sia acquisito possa modificare il nostro modo di studiare, di rapportarci con gli altri, di progettare le nostre azioni, di dare significato a ciò che ci accade o che noi stessi facciamo accadere?*

*Se state riflettendo su tutti questi argomenti, vi mando un altro spunto per riflettere. Ve ne avevo parlato già quando ci siamo visti. Ciò che mi piacerebbe sapere da voi è questo:*

*Quanta filosofia può sopportare un adolescente?*

*Detto altrimenti, ciò che vi voglio domandare è: quanti e quali degli atteggiamenti filosofici possono essere assunti da un ragazzo/a della vostra età? E questi atteggiamenti filosofici possono aiutarvi nei concreti problemi della vostra vita?*

*Aspetto – senza fretta – l'esito della vostra riflessione, che, come sempre, leggerò con grandissimo interesse.*

*Vi mando un saluto carissimo e tanti auguri per le prossime festività pasquali.*

*vostra Bianca*

Quello suggerito agli alunni è un percorso circolare o, meglio, a spirale: dalle domande alle risposte, dalle risposte a nuove domande. Un percorso che ha incuriosito molti alunni, ma ha allarmato altri: "Ci sarà mai qualcuno - scrivono Eleonora e Clara - che potrà rispondere senza suscitare altre domande?"

Abituare gli alunni a mantenersi nell'interrogazione è in realtà un esercizio utilissimo e un vero e proprio avvio ad un'attitudine filosofica: quella di non sigillare mai una domanda in una sola risposta, ma di tenerla aperta ad un ventaglio di possibili soluzioni. Questa attitudine - osserva il filosofo Umberto Galimberti - «consente alla mente di evitare il dogmatismo e dispone alla ricerca che non è un corto circuito di domande e risposte, come la televisione ogni sera diseducativamente insegna con i suoi quiz»<sup>23</sup>. Saper restare nella domanda, senza mai accontentarsi della risposta e della sua parzialità, può inoltre aprire il campo alla pluralità di opinioni, quindi alla tolleranza e, attraverso questa, alla democrazia.

---

<sup>23</sup> U. Galimberti, *Se i bambini studiassero Platone*, la Repubblica, 11/9/ 2004.

### III – Imparare a fare le cose difficili

Quello ora indicato è uno dei tanti aspetti positivi delle nostre esperienze filosofiche nella scuola dell'obbligo, una delle tante scoperte che alunni e docenti hanno fatto insieme. L'insegnante ha avuto cura dei loro pensieri, come i ragazzi hanno imparato ad avere cura del problema trattato, affrontandolo con riguardo, attenzione, impegno e curiosità (del resto, è dalla etimologia latina *cura* che deriva la parola italiana *curiosità*).

Contro la cultura dell'alibi e della deresponsabilizzazione, gli studenti imparano non ad evitare i problemi o a scansarli, ma ad affrontarli; imparano "un modo di essere al mondo sensato e responsabile", senza scorciatoie e deleghe: "sapere quel che si fa; sapere perché lo si fa; risponderne nel bene e nel male". Imparano "la fatica del concetto"<sup>24</sup>, ma anche il fascino del concetto, se pensiamo al coinvolgimento e alla passione mostrati dagli studenti nella realizzazione delle esperienze filosofiche in classe (passione e fatica: strano binomio, che ritroviamo del resto nella parola stessa *filo-sofia* che comincia con amore - stupore - desiderio e finisce con sapere e comprendere).

*«Oggi – scrive Mario Lodi - è difficile educare perché il nostro impegno di formare, a scuola, il cittadino che collabora, che antepone il bene comune a quello egoista, che rispetta e aiuta gli altri, è quotidianamente vanificato dai modelli proposti da chi possiede i mezzi per illudere che la felicità è nel denaro, nel potere, nell'emergere con tutti i mezzi, compresa la violenza. A questa forza perversa noi dobbiamo contrapporre l'educazione dei sentimenti: parlare di amore a chi crede nella violenza, parlare di pace preventiva a chi vuole la guerra. Dobbiamo imparare a fare le cose difficili, come disse Gianni Rodari in una delle sue ultime poesie (...).»<sup>25</sup>*

Ed è proprio con i versi di Gianni Rodari<sup>26</sup> che vorrei concludere, perché meglio di altri riescono a sintetizzare il senso, o meglio, i sensi della nostra partecipazione al progetto "Esercitiemo il pensiero".

*È difficile fare le cose difficili:*

*parlare al sordo,*

*mostrare la rosa al cieco.*

*Bambini imparate*

*a fare le cose difficili:*

*dare la mano al cieco,*

*cantare per il sordo,*

*liberare gli schiavi che si credono liberi.*

---

<sup>24</sup> Le citazioni virgolettate sono tratte da Bianca M. Ventura, *Il tratto di strada che lascio alle spalle*, in *In cammino*, op.cit., pag. 21.

<sup>25</sup> Saluto al Convegno "Educare è difficile", Legambiente – MCE, Perugia, marzo 2003.

<sup>26</sup> Gianni Rodari, *Lettera ai bambini*, in *Parole per giocare*, 1979.

# QUANDO SEI NATO NON PUOI PIÙ NASCONDERTI

## Breve nota introduttiva

La narrazione che segue - relativa al progetto educativo "*Quando sei nato non puoi più nasconderti*" - va inserita nell'ambito della ricerca azione *Esercitiemo il pensiero. L'esperienza filosofica nella scuola di base*, realizzatasi nelle Marche a partire dal 1998 ed i cui esiti, ricondotti alla cornice teorica che ha ispirato la sperimentazione, sono stati documentati in varie occasioni ed in varie forme<sup>1</sup>.

Questa volta a raccontare la propria esperienza sono tre docenti della scuola media *Patrizi* di Recanati che da anni lavorano nell'ambito della ricerca azione *Esercitiemo il pensiero*.

Ciò che intendono evidenziare – ciascuno dal proprio punto di vista – è il valore transdisciplinare dell'esperienza filosofica e la sua capacità di segnare profondamente la relazione educativa – rivitalizzandola – e dare un significativo contributo alla costruzione delle conoscenze e al pensiero riflessivo e critico in ordine alla consapevolezza dei personali percorsi di apprendimento e di crescita. In particolare:

- *Paolo Coppari* presenta la struttura dell'intero percorso, attraverso l'indicazione dei suoi protagonisti, studenti, docenti, "maestri di vita", ripropone alcuni stralci del "diario di bordo" del gruppo di ricerca, dai quali è possibile evincere lo sforzo progettuale sotteso al progetto ed indicare fondamentali attività di apprendimento realizzate in aula;

- *Antonella Chiusaroli* presenta un segmento del percorso intitolato *Ritratti, autoritratti e dialoghi con la propria immagine*

- *Paola Scorcella*, attraverso la ricostruzione della sua esperienza, mostra come le sia stato possibile rendere più efficaci le tradizionali strategie didattiche, conferendo alle attività uno carattere filosofico.

*Bianca Maria Ventura*

---

<sup>1</sup> B. M.Ventura, *Esercitiemo il pensiero*, FrancoAngeli, Milano 2002; BM.Ventura, M.A. Bertini, *Si era addormentata nella mia mente*, ivi 2006; BM.Ventura (a cura di) *In cammino. Idee e strumenti per l'esperienza filosofica in classe*,ivi 2006.

## 1. Quando sei nato non puoi più nasconderti

Paolo Coppari<sup>2</sup>

Il progetto è stato realizzato nella Scuola secondaria di primo grado *M. L. Patrizi* di Recanati, negli anni scolastici 2006-2007 (Classe IIG.); 2007-2008 (Classi IIIG e IIIB); condotta di docenti d'aula Antonella Chiusaroli, Paolo Coppari, Paola Scorcella, secondo la seguente articolazione tematica:

- *Cerco le parole per...* (rendere esterno l'interno);
- *Il mestiere di pensare* (rendere interno l'esterno).

### 1.1. La genesi del progetto

(appunti tratti dal "diario di bordo" del gruppo di ricerca)

*Febbraio 2007:* "L'attività ha preso avvio e forma solo a partire dal II quadrimestre, dunque con i primi di febbraio, per alcuni motivi: c'è stato un periodo piuttosto lungo di conoscenza della classe che, nel passaggio dalla prima alla seconda media, ha cambiato molti insegnanti, metodi e stili di lavoro. I rapporti inizialmente sono risultati piuttosto scolastici e formali, perché a questi erano stati abituati. [...] Nonostante tutto, il consiglio ultimamente ha rilevato un netto miglioramento della classe, non tanto e non solo nel rendimento, ma anche nell'atteggiamento, decisamente più attivo e reattivo, più curioso e meno scontoso. Anche i rapporti con i due ragazzini difficili (...) sono migliorati, nonostante la fragilità dei loro processi di apprendimento".

"*Quando sei nato non puoi più nasconderti*", è il titolo del romanzo di Maria Pace Ottieri a cui si ispira l'omonimo film del 2005 di Marco Tullio Giordana; è anche la traduzione del nome di uno dei migranti incontrati dal piccolo protagonista Sandro. Abbiamo pensato di scegliere questo titolo, già presente nel nostro gruppo di ricerca, perché più di altri esemplifica il percorso esistenziale che bene ha individuato Ortega y Gasset: dalla **casualità** della nascita e delle circostanze, alla realizzazione di un personale **progetto di vita**; dalla passività e dalla scarsa consapevolezza del proprio essere nel mondo ad una vita che non rimanda, non si sottrae al suo compito di decidere, non fugge dal proprio destino, né chiude gli occhi di fronte alla realtà".

*Marzo 2007:* "Le attività di questo primo anno, molte delle quali già avviate e in parte concluse, consistono nel dialogare con se stessi, esprimere la propria interiorità, cercando immagini e parole per rappresentarla esteriormente; **insomma rendere esterno l'interno**. [...] La reazione della classe è stata quella "classica": lo stupore iniziale di fronte a consegne un po' anomale; il terrore della pagina bianca ("non mi viene in mente nessuna paura"... "non ho niente da chiedere"), poi un fiume in piena, e infine la sorpresa di avere dentro di sé un mondo inesplorato".

---

<sup>2</sup> Docente di Lettere presso la scuola secondaria di I grado "M.L.Patrizi" di Recanati (Mc).



"[...] L'importante non è tanto conoscere molto, in modo solitario e astratto, quanto non smettere di avere curiosità, di costruire conoscenze e di cercare costantemente il confronto con gli altri: anche con altre infanzie e altre adolescenze, vicine o lontane nel tempo e nello spazio: è questo l'obiettivo sul quale vorremmo costantemente lavorare con i nostri alunni, ma come? Con quali strumenti?"

"Ci sono dei film-inchiesta, usciti recentemente e trasmessi a notte fonda da Rai 3, come quello patrocinato dall'Unicef Italia "*Comizi infantili*" che potrebbero essere utili per il nostro progetto. "Il film – si legge nella sinossi - racconta, attraverso una serie di interviste, come i bambini vedono se stessi e le cose del mondo, interrogandoli su temi quali: la famiglia, la scuola, la gioia, la religione, la paura, i soldi, il sesso, la guerra, diventare adulti....Le interviste sono state fatte a ragazzini tra i 10 e i 13 anni: quell'età che non sia sa bene come definire se della post-infanzia o della pre-adolescenza, e comunque, definizioni a parte, quell'età in cui i bambini appaiono alquanto misteriosi. Anzi sono "forse il vero mistero", come ha avuto modo di dire Altan". Ho voluto riportare per intero la citazione, perché alla fine di quest'anno o all'inizio del prossimo, si potrebbe sperimentare con la classe un cortometraggio simile, basato su videointerviste ai nostri alunni."

*Maggio 2007:* Se quest'anno ci stiamo muovendo in direzione centrifuga (rendere esterno l'interno), con il prossimo anno si potrebbe privilegiare il movimento opposto e complementare: quello centripeto, vale a dire la tendenza a "rendere interno l'esterno".

Che cosa significa pensare? Come si formano i miei pensieri, attraverso quali canali, quali figure e circostanze? Attraverso quali condizionamenti più o meno espliciti o occulti? Quali opportunità e quali rischi ci offre il presente? Quali facili sirene? Che cosa vuol dire oggi conformismo e anticonformismo?

L'invito, da rivolgere agli studenti dovrebbe essere dunque quello di riflettere sui propri pensieri, smontarli e rimontarli, secondo le indicazioni sopra elencate.

*Novembre 2007:* "Cara Bianca, provo a riassumere ciò che noi di Lettere, insieme alla prof.ssa Chiusaroli di Arte e Immagine, abbiamo fatto in questo anno di lavoro, per poter progettare i nostri prossimi incontri. Abbiamo lavorato molto sulla "interiorità" dei nostri giovani: trovare le parole, ma anche le immagini e i colori per descrivere se stessi, le proprie paure, le proprie domande.

Gradualmente la prospettiva si è allargata sia da un punto di vista metodologico (mediante il confronto con le parole, i pensieri e i colori di altri: pittori, scrittori e qualche timido e indiretto accenno ai filosofi), sia – per così dire- contenutistico (il rapporto con gli altri e il proprio essere nel mondo).

Alla luce di quanto detto sopra, ci piacerebbe aprire le due piste di riflessione che, nel corso di questi mesi, tu ci hai prospettato: 1) Cominciare ad uscire dal proprio "io" per proiettarsi verso generalizzazioni concettuali e nuove aperture mentali. Dunque dalle emozioni e fantasie individuali alle parole concetto e, attraverso que-

ste, alle parole dei filosofi. 2) Che cos'è il pensiero filosofico? Quanta filosofia c'è nei lavori della classe? Che cosa significa "vivere filosofico"? Mi sembra importante sviluppare questa parte che non è mai stata affrontata direttamente con gli alunni, nonostante essi l'abbiano sfiorata tante volte. Speriamo di farcela....."

## **1.2 Le unità di apprendimento realizzate**

### **A. Cerco le parole per:**

- ✓ esprimere le mie paure
- ✓ fare le domande che ho sempre tenuto dentro di me
- ✓ dialogare con me stesso (antologie di testi collettivi realizzati dalle classi)

### **B. Ritratti e autoritratti:**

- ✓ dialogo con la propria immagine (realizzazioni foto-grafiche e pittoriche)

### **C. Ho voglia di nascondermi da....:**

- ✓ esperimento mentale in classe a cura di Bianca M. Ventura; successive produzioni testuali e grafico- pittoriche (parlare del proprio nascondiglio, visualizzarlo, scrivere un racconto collettivo che tenga conto dei nascondigli di tutti).
- ✓ esercizi di lettura creativa e scrittura cooperativa (testi di narrativa, poesie, ecc...); percorsi didattici su temi in classe e film.

### **D. Pratiche di riflessione**

- ✓ Dai racconti del nascondiglio alla trama dei concetti-chiave
- ✓ Per me la filosofia è... (raccolta delle opinioni degli alunni)
- ✓ Preparazione dell'incontro con Bianca Ventura: le domande e le perplessità degli studenti sulle attività sinora svolte
- ✓ Che cos'è la filosofia? Che cosa significa vivere da filosofo? (lettura e analisi delle risposte fornite da alcuni filosofi antichi e contemporanei)
- ✓ Confronto tra le opinioni dei filosofi e le proprie riflessioni sulla filosofia
- ✓ Lettera di Bianca Ventura: quanta filosofia può sopportare un adolescente?
- ✓ Raccolta delle riflessioni degli alunni in merito a questo problema

### **E. Il mestiere di pensare:** a proposito delle potenzialità e dei condizionamenti della nostra società:

- ✓ attività di ricerca individuale e di gruppo sull'anoressia e sulle riviste per adolescenti
- ✓ "*Alfabeto giovanile*" (parlare di se stessi, del proprio tempo e della propria età, attraverso parole-chiave liberamente scelte).

## 2. Ritratti , autoritratti e dialoghi con la propria immagine

Antonella Chiusaroli<sup>3</sup>

Propongo spesso ai miei studenti, in qualità di insegnante di Arte e Immagine, il tema del ritratto e dell'autoritratto per guidarli, attraverso l'individuazione e la riproduzione delle caratteristiche che determinano la loro fisionomia, alla conoscenza ed all'accettazione del proprio aspetto esteriore. Nell'ambito del progetto "*Quando sei nato non puoi più nasconderti*", questo percorso tematico è diventato soprattutto un valido spunto di riflessione sulla propria immagine ed un'occasione per dialogare con se stessi, osservando il proprio volto davanti allo specchio.

La macchina fotografica è stata usata come mezzo espressivo attraverso il quale i ragazzi, guardando verso l'obiettivo, hanno cercato il modo per esprimere e per comunicare, con una posa, un'espressione e le parole, la propria interiorità. Letture, lezioni in classe ed al museo, attività che in genere vengono svolte nell'ambito della programmazione "ordinaria", sono diventate per me, grazie all'esperienza filosofica in classe, oggetto di riflessione; da qui la necessità di "ripensare" alcune proposte didattiche che portassero i ragazzi alla scoperta dei nodi problematici che si celano dietro le immagini; all'esercizio del pensiero critico e autocritico; alla possibilità di porre domande e cercare di andare oltre la superficie delle cose; ad una più efficace corrispondenza tra parole e pensieri.

### 2.1. Il ritratto è...

Quali sono gli elementi indispensabili per considerare "ritratto" un dipinto o la foto che riproduce il volto di una persona?

Per cercare di rispondere a questa domanda-stimolo, i ragazzi hanno individuato nel museo civico, tra i volti rappresentati nei dipinti<sup>4</sup> del Medioevo e del Rinascimento, quelli che più si avvicinano a dei ritratti e, attraverso alcune attività di lettura e confronto delle immagini, hanno interpretato il testo visivo.

Il ritratto è una comunicazione interpersonale tra il pittore (o il fotografo) , la persona raffigurata ed il fruitore dell'immagine, e non invece una foto tessera, né un volto generico dipinto nel Medioevo, né la riproduzione formale dei tratti somatici di un identikit. Guardando verso gli occhi del pittore (o verso l'obiettivo), il soggetto ritratto comunica ad esso i suoi pensieri o il proprio modo di essere e, quindi, entra in contatto con il fruitore dell'immagine. Il ritratto (pittorico o fotografico) è un' immagine che, attraverso sguardi, colori, simboli, riesce a stabilire una relazione interpersonale.

---

<sup>3</sup> Docente di Arte e Immagine presso la scuola secondaria di I grado "M.L.Patrizi" di Recanati (Mc)

<sup>4</sup> Questi sono i dipinti del Museo Civico di Recanati analizzati dagli alunni:

- Pietro di Domenico da Montepulciano, *Madonna dell'Umiltà in trono col Bambino e angeli*, 1422
- Ignoto, *Madonna col Bambino*, sec XIV
- Carlo da Camerino, *Annunciazione - Frammento del ciclo di affreschi della chiesa di Sant'Agostino di Recanati*, sec. XIV /XV
- Lorenzo Lotto, *Annunciazione*, 1533 /1534 ca.

Per la consultazione delle opere presenti nel Museo Civico di Recanati, si veda il catalogo "*Recanati – Loreto. Itinerario d'arte dal '300 al '600*" a cura della cooperativa "Spazio Cultura".

Molteplici sono le finalità da perseguire attraverso l'attività museale<sup>5</sup>:

- ✓ Cogliere il messaggio di un'opera attraverso l'espressione dei volti
- ✓ Comprendere come simboli ed oggetti possano indicare le qualità di un personaggio
- ✓ Capire in che modo il pittore ha "guardato" dentro la figura ritratta
- ✓ Capire in che modo il pittore, attraverso lo sguardo di un volto rappresentato, riesca ad entrare in comunicazione con noi

## **2. 2 Enigmi visivi**

L'esperienza didattica successiva, sollecitata dalla lettura della "favola filosofica" *L'altra bambina*<sup>6</sup> ( di cui riportiamo uno stralcio) ha voluto riprodurre, con un'attività in classe, una prima esperienza della realtà che il bambino compie quando si accorge che il volto riflesso nell'acqua o in uno specchio corrisponde al suo.

*"Pian piano Giulietta cominciò a pensare che l'altra bambina non fosse solo sua amica, ma fosse stata messa lì per aiutarla, forse dalla mamma. Forse anzi quella dentro l'armadio era la stessa mamma (si somigliavano tanto!). Forse dentro l'armadio c'erano tutte le stesse cose che fuori".*

Occorreva trovare una proposta didattica che potesse suscitare negli alunni un atteggiamento di meraviglia e sorpresa di fronte al proprio volto; per raggiungere questo obiettivo, si è valorizzato un atto quotidiano, spesso automatico: quello di specchiarsi. Lo abbiamo riproposto in aula, ma attraverso un approccio diverso con lo specchio. Ecco le consegne che sono state date alla classe:

Osservati allo specchio come se fossi un estraneo, come se ti vedessi per la prima volta.

Ricalca con un pennarello in un foglio trasparente posto davanti allo specchio le linee essenziali che determinano la tua fisionomia.

Leggi e rifletti sul significato del testo "*Dialogo tra Umberto Eco e la sua immagine allo specchio*"<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Sull'argomento, cfr. Bianca Maria Ventura, "*Oltre la cornice*". *Riflessioni di didattica museale*, Pieve Torina, Mierma, 2004

<sup>6</sup> Ermanno Bencivenga, *La filosofia in quarantadue favole*, Milano, Mondadori, 2007.

<sup>7</sup> "Il Sole 24 Ore" (Domenicale), 22 ottobre 2006.

Alle tre attività sono seguite riflessioni, domande, spunti operativi che hanno spinto i ragazzi all'approfondimento e, soprattutto, a prendere coscienza della potenzialità dei loro pensieri.

Ecco, in sintesi, alcune delle loro riflessioni:

- ✓ *"Ci sono alcune parti del corpo che noi possiamo vedere direttamente come le mani o i piedi, ma non il volto, che è quello che maggiormente ci caratterizza"*<sup>8</sup>.
- ✓ *"Poiché sono gli altri a vederci direttamente, questo ci condiziona e, spesso, facciamo il possibile per piacere."*
- ✓ *"Non esiste una superficie che ci riflette fedelmente; lo specchio inverte le immagini, l'acqua le deforma rendendole mosse ed increspate, la fotografia e la cinepresa, mediante l'inquadratura, le "ritaglia" dalla totalità del mondo reale."*

A conferma di quanto emerso dalle loro riflessioni, ho mostrato agli alunni la riproduzione di alcune opere dei pittori Diego Velazquez e René Magritte<sup>9</sup>, i quali hanno raffigurato veri e propri enigmi visivi per respingere la correlazione (spesso data per scontata), tra la realtà e la sua rappresentazione.

### **2.3. Punti di vista**

Quali "inganni" percettivi ci sono dietro le immagini? In che modo la pubblicità e la moda condizionano il nostro aspetto esteriore?

Scopo delle attività successive è stato quello di attivare negli studenti un atteggiamento critico nei confronti delle immagini che provengono dal mondo dei mass media; a tal fine sono state scelte delle foto pubblicitarie che utilizzassero tecniche, effetti percettivi, processi logici presi dal mondo dell'arte come: la deformazione, lo spaesamento, le metafore visive, il cambiamento di peso, colore, materiale, il rovesciamento di proporzione, i contrasti.

Gli alunni, consapevoli che l'esito del proprio autoritratto sarebbe stato tradotto in un'immagine, hanno affrontato la proposta operativa seguente in modo sincero e consapevole:

*Davanti allo specchio studia la posa e l'espressione che corrispondono all'idea che vuoi dare agli altri di te.*

*Chiedi quindi ad un tuo compagno/a di fotografare la tua immagine specchiata.*

---

<sup>8</sup> Questa riflessione di un alunno coincide con quanto afferma Stefano Tonti (*L'autoritratto: strumento pedagogico e introspettivo*, in Stefano Tonti, *De te fabula, l'autoritratto contemporaneo*, Jesi, Edizioni Artemisia, 2003, p. 16 ) : " [...] Si pensi come, effettivamente, ognuno di noi sia in una difficoltà fisica oggettiva nel poter vedere se stesso (almeno in una condizione di apparente normalità) in maniera completa, costante e continuativa, come invece naturalmente avviene per la realtà che ci circonda [...]"

<sup>9</sup> Diego Velázquez , *Las Meninas*, 1656( Madrid, Museo del Prado); René Magritte, *La Condition humaine*, 1933 (Washington, National Gallery of Art); Id. *Tentative de l'impossible*, 1928( Toyota, Municipal Museum of Art); Id. *Decalcomani*, 1966.



Anziché ricorrere alla tecnica fotografica dell'autoscatto, ho preferito far eseguire la foto del soggetto auto-ritratto ad un compagno, affinché il punto di vista di quest'ultimo potesse arricchire di nuove informazioni la conoscenza di sé.

Ciascun alunno ha scelto l'inquadratura, l'espressione del volto, la direzione dello sguardo, l'abbigliamento ed eventuali oggetti che voleva portare nell'autoritratto ma, inevitabilmente, il proprio modo di presentarsi comprendeva anche il punto di vista del compagno che scattava la foto<sup>10</sup>.

La proposta operativa successiva è stata la seguente:

Attraverso un gioco di specchi che riflettono l'aula ed i compagni di classe, comparire la tua immagine che dovrà essere colta e fotografata da un tuo compagno.

In questa fase di lavoro gli alunni si sono fotografati a vicenda, talvolta anche in atteggiamenti spontanei, quando meno se lo aspettavano; spesso in posizione dinamica, in rapporto con l'ambiente e con il resto della classe. Ne è emersa una moltiplicazione "non controllata" di ritratti, di situazioni e di relazioni interpersonali.

Si può dire che, rispetto alla precedente, la finalità di quest'ultima proposta operativa era duplice: scoprire come l'altro "mi vede", ma anche come l'altro percepisce "la sua diversità da me": infatti, com'è stato giustamente osservato, "esiste la possibilità nell'osservare gli altri di riconoscere ed affermarsi in quanto se stesso."<sup>11</sup>

Successivamente ciascun ragazzo ha osservato le foto che lo ritraeva ed ha comunicato, in un testo scritto, le osservazioni che gli suscitava la propria immagine. Alcuni di essi l'hanno giudicata negativamente, ritenendosi "goffo", con un sorriso "mesto" o "finto"; altri si sono dichiarati piuttosto insoddisfatti, perché l'aspetto fisico non riusciva a rendere l'idea del carattere; altri ancora hanno dichiarato che era necessario modificare il proprio modo di mostrarsi.

Ne è seguita un'attività di riflessione collettiva e "incrociata", guidata dalle seguenti indicazioni:

*Dopo aver osservato le foto che ritraggono i tuoi compagni e dopo aver letto i loro testi di commento, svolgi le seguenti consegne:*

- *sottolinea le frasi più significative sulla relazione tra l'attività svolta e la conoscenza di se stessi;*
- *secondo il tuo punto di vista, qual è stato – tra tutti quelli praticati dai tuoi compagni- l'approccio più originale nei confronti della propria immagine? Perché?*

---

<sup>10</sup> Scrive a tal proposito Stefano Tonti (*L'autoritratto: strumento pedagogico ed introspettivo*, cit, p 13): "Si potrebbe dire che più sono diversi e diversificati i nostri "informativi" più sono numerosi questi punti di vista, e quindi le informazioni a noi utili per essere in grado di conoscerci o di meglio ri-conoscerci".

<sup>11</sup> *Ibidem*.

In sintesi, i ragazzi hanno considerato l'attività degli specchi una modalità utile per "leggersi dentro" e per fare emergere, attraverso l'esteriorità, anche le loro qualità interiori.

## 2.4. Leggersi dentro

La fase successiva del progetto, legata alle esigenze del piano di lavoro di terza media con lo studio dell'arte moderna, ha visto il passaggio dal concetto di "ritratto mimetico", inteso come riproduzione dell'aspetto esteriore e della singolarità della persona, a quello di "ritratto interiore", caratterizzato dal superamento della rappresentazione naturalistica della figura.

Ecco, in sintesi, quali sono stati gli argomenti – stimolo presentati ai ragazzi:

- *Mentre possiamo vedere il nostro volto indirettamente, attraverso una superficie che lo riflette o attraverso lo sguardo degli altri, solo noi tuttavia riusciamo a guardarci dentro.*
- *Si potrebbe raccontare se stessi anche "specchiandosi" nel mondo circostante.*
- *Un ritratto o un autoritratto, per essere tali, non devono cogliere solo la somiglianza esteriore, ma potrebbero evocare e suggerire la personalità di un individuo.*

In questa fase di lavoro siamo stati sostenuti e guidati da alcuni "compagni di strada": artisti famosi che in passato sono riusciti a rendere visibili i loro pensieri con opere concrete e che, attraverso le immagini e le parole, potrebbero indicare ai ragazzi altre modalità per "leggere visivamente" se stessi.

Ho fatto analizzare, a tal fine, alcune opere di W. Kandinsky<sup>12</sup> e di V. Van Gogh<sup>13</sup> dove i due artisti, pur non riproducendo direttamente il loro aspetto fisico, si "specchiano" tuttavia in un momento del giorno, in un luogo, in un oggetto, in un elemento naturale attraverso forme e colori, impronte, grafie, gestualità, ecc.

Due sono state le finalità di questo lavoro:

- ✓ individuare (formulando ipotesi) alcuni aspetti rivelatori delle storie personali ed introspettive dei due pittori, attraverso l'interpretazione dei loro dipinti;
- ✓ trovare successivamente una conferma o un riscontro delle proprie supposizioni in alcuni testi autobiografici<sup>14</sup> degli stessi.

A tal proposito i ragazzi hanno utilizzato, nei due momenti dell'attività, la seguente scheda - guida:

---

<sup>12</sup> *Monaco (Studio)* (Odessa, Museo d'Arte), 1903-1904; *Crepuscolo* ( San Pietroburgo, Museo Russo di Stato), 1917; W. Kandinsky, *Sguardi sul passato* (Autobiografia), 1917.

<sup>13</sup> *La camera di Vincent ad Arles* (Musée du Louvre)1888; *La notte stellata*, (Collezione privata Parigi), 1888; *Le iris*, (Rijksmuseum Amsterdam), 1890.

<sup>14</sup> W. Kandinsky, *Sguardi sul passato* (Autobiografia), 1917; Vincent Van Gogh, *Lettere a Theo sulla pittura*, Tea Arte, 1994.

- Spiega quale significato hanno, secondo te, i colori nelle opere di Van Gogh; costrisci a tal fine un vocabolario dei suoi colori, attribuendo un valore sensoriale ad ognuno di essi. Quali suoni, sapori, profumi, sensazioni tattili ti fanno venire in mente? Rifletti quindi sul significato che la pittura ha avuto nella vita di Van Gogh. Quali frasi te lo fanno capire?
- Spiega come W. Kandinsky, nelle due opere che rappresentano l'ora del crepuscolo moscovita, ci "racconta" il proprio stato d'animo.
- Annota le tue riflessioni o domande relative ai dipinti dei due artisti e confrontale con gli scritti autobiografici in cui essi fanno riferimento alle proprie opere.

In un secondo momento sono stati presentati altri due dipinti di Van Gogh<sup>15</sup> e Paul Klee<sup>16</sup> e le relative citazioni: il primo, attraverso un ritratto ad un amico, rivela i propri sentimenti nei confronti dello stesso; il secondo, in un autoritratto, vuole cogliere l'essenza del volto liberato dall'involucro esterno.

*"Vorrei fare il ritratto di un mio amico artista, che sogna grandi sogni, che lavora come l'usignolo canta, perché questa è la sua vera natura. Quest'uomo dovrebbe essere biondo. E vorrei mettere nel quadro la stima e l'amore che ho per lui..."*  
*(Lettera di Van Gogh al fratello Theo)*

*"Qualcuno non riconoscerà la verità del mio specchio: costui dovrebbe rammentare che io non son qui per riflettere la superficie (questo può la lastra fotografica), ma che devo penetrare nell'intimo. Io scendo a rispecchiare fin dentro il cuore. Io scrivo le parole sulla fronte e agli angoli della bocca. I miei volti sono più veri di quelli reali..."*

*"Se dovessi dipingere un autoritratto assolutamente vero, si vedrebbe un guscio e, dentro -ma bisognerebbe spiegarlo a tutti – me ne starei io, come un gheriglio in un mallo. Allegoria dell'involucro, del rivestimento, si potrebbe anche intitolare il ritratto.*

*Paul Klee*

Agli studenti ho proposto di individuare, nelle citazioni dei due pittori, le parole-concetto ricorrenti e di interpretarne il significato; anche questa volta essi si sono esercitati a leggere il testo visivo, a cercare la corrispondenza implicita tra le immagini e la terminologia usata dagli artisti nei loro scritti, a distinguere gli elementi significativi che differenziano un ritratto figurativo da uno astratto.

Gli alunni hanno selezionato ed interpretato alcuni termini in particolare, che – a loro avviso - caratterizzano l'opera di Paul Klee, come *specchio, riflettere, intimo, guscio, penetrare, involucro, rivestimento*, riconoscendo così (come scrive uno studente) che *"l'autoritratto dovrebbe mostrare la parte invisibile di una persona attraverso uno specchio che riveli la sua interiorità"*; nel ritratto di Van Gogh hanno

<sup>15</sup> *Ritratto di Eugène Boch con fondo stellato*, (Musée d'Orsay) 1888.

<sup>16</sup> *Autoritratto dell'artista. Profonda meditazione.*

individuato i colori che il pittore ha usato per trasmettere *amicizia, stima, amore* verso il suo amico e per *"paragonarlo* (così si esprime un altro studente) *ad una stella che brilla nell'azzurro infinito"*.

La fase successiva – che è stata utilizzata anche come verifica delle competenze acquisite e della capacità di riflettere sul proprio percorso di apprendimento – è stata quella di descrivere il proprio autoritratto e, quindi, di trasporre il testo scritto in un'immagine pittorica:

*"Se io dovessi dipingere un autoritratto assolutamente vero..."*

## **2.5. La parola agli alunni**

Le produzioni scritte e pittoriche degli alunni hanno mostrato in che misura essi abbiano maturato una maggiore consapevolezza di sé e acquisito una corrispondenza tra le parole e le immagini; come abbiano saputo scegliere, tra le diverse tipologie di indagini (fisionomica, introspettiva, simbolica, metaforica...), quella più adatta a raccontarsi.

Alcuni di loro, pensando che *"con un solo autoritratto non sarebbero riusciti ad esprimere tutta la loro personalità"*, si sono serviti di una doppia immagine (due volti e due sfondi diversi); altri invece, seguendo l'esempio di Van Gogh, hanno usato i colori in modo arbitrario ed espressivo.

Ci sono stati alunni che hanno evitato di rappresentare il loro aspetto esteriore e sono ricorsi ad una metafora, mentre altri hanno preferito *"rappresentarsi di spalle per rivolgere lo sguardo verso il paesaggio"*.

*"Per me l'autoritratto, che è qualcosa di personale ed intimo",* - scrive Nicola – *"dovrà mostrare soprattutto la sensazione che egli prova nel momento dell'esecuzione e che, dopo molti anni, potrebbe comparare con un altro autoritratto per osservare che cosa è cambiato"*.

L'autore del ritratto –nella considerazione di questo alunno- sembra diventare anche spettatore o "lettore di se stesso": una suggestione che ritroviamo nelle riflessioni di esperti e studiosi<sup>17</sup> e che conferma, se ancora ce ne fosse bisogno, le potenzialità e la ricchezza del pensiero –seppur ingenuo- degli adolescenti. Una ricchezza che non sempre la scuola riesce a cogliere e valorizzare.

---

17 Scrive a tal proposito Paola Ballesi "La famosa serie di autoritratti di Rembrandt dalla giovinezza alla vecchiaia, o quella di Van Gogh [...].tutte mostrano l'artista nell'atto di studiare questo processo inesorabile di cambiamento sulla scorta di una invariante, sorta di espressione generale, che accompagna lo scavo intimo e inquieto svolto su di sé, viatico e guida per ogni tentativo di introspezione [...], cfr Paola Ballesi, Racconti per immagini, in Stefano Tonti, De te fabula, cit, p. 24.

### 3. I tradizionali strumenti didattici e l'esperienza filosofica.

Paola Scorcella<sup>18</sup>

Anche uno strumento di lavoro tradizionale come il **tema** può essere un punto di partenza per *fare esperienza filosofica* in classe, purché si superi il tradizionale utilizzo di esso come mezzo di comunicazione esclusivo tra due interlocutori (lo studente che lo produce ed il docente che lo legge e lo corregge) e lo si faccia diventare un'occasione per imbastire in classe un *dialogo socratico*, cioè uno dei processi di riflessione tipici del filosofare.

Fare esperienza filosofica nella scuola secondaria di primo grado, infatti, non significa anticipare lo studio della storia della filosofia, che sarebbe del tutto inutile e prematuro per ragazzi di questa fascia d'età, ma applicare a contenuti anche non filosofici quelli che possono essere definiti gli "imprescindibili" della filosofia, ovvero le *procedure tipiche del filosofare* qui di seguito elencate<sup>19</sup>:

- riflessione critica;
- comunicazione efficace del proprio pensiero;
- ascolto ed accoglienza del pensiero altrui;
- costruzione del ragionamento "in proprio" sulla base di quanto ascoltato, letto, vissuto;
- problematizzazione (individuazione e formulazione del problema);
- ricerca delle soluzioni possibili;
- riconoscimento dei molteplici "punti di vista";
- argomentazione e discernimento tra argomenti forti ed argomenti deboli.

Tali processi di riflessione contribuiscono alla strutturazione nello studente del *pensiero critico*, che è fondamentale nella formazione della sua *dimensione personale*; concorrono, in virtù dell'*incontro con il pensiero dell'altro*, alla formazione della sua *dimensione sociale*; propongono un corretto approccio alle conoscenze; hanno una funzione *orientante*, perché, aiutando il soggetto a prendere coscienza di sé, lo portano a saper maturare decisioni in modo più consapevole e responsabile, senza deleghe e senza subire passivamente i condizionamenti esterni.

L'esperienza filosofica tende, dunque, al conseguimento, da parte degli studenti, della *competenza ad esistere*<sup>20</sup>, attraverso un esercizio del pensiero che, pur avendo una matrice filosofica, è di fatto *trasversale* a qualunque sapere, dunque *transdisciplinare*, e che può conferire nuovo spessore e nuova vitalità anche allo strumento didattico tradizionale ed un po'consunto cui sopra accennavo: il tema.

L'esperienza che vado ad illustrare vuole esserne un esempio ed una dimostrazione.

---

<sup>18</sup> Docente di lettere presso la Scuola Secondaria di I grado "M.L.Patrizi" di Recanati.

<sup>19</sup> Cfr. B. M. VENTURA, *Esercitiemo il pensiero*, Franco Angeli, Milano 2002, p.40.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 27.



Lo scorso anno, in una terza media, al fine di aiutare gli studenti a conoscere meglio se stessi, ho cercato di farli riflettere sui propri interessi, le proprie attitudini, i propri valori (cosa importante sempre, ma tanto più in una classe in cui avevo notato un forte disorientamento circa la scuola superiore da scegliere, che nasceva da una scarsa consapevolezza di se stessi) assegnando un tema sulle loro scelte di vita a lungo termine.

«Proiettati nel 2027, quando avrai più di 30 anni. Come ti vedi? Quali saranno il tuo lavoro, i tuoi interessi, la tua dimensione familiare? Quali i valori cui darai importanza e perché proprio a quelli e non ad altri? Traccia un ritratto dell'uomo/della donna che diventerai, spiegando le ragioni che ti portano ad immaginarti così.»

Dopo aver sintetizzato i dati emersi (*scheda 1*) ed antologizzato i brani più significativi dei temi di tutti gli alunni (*scheda 2*), ho fornito a ciascuno una copia di queste schede, cosicché la *socializzazione* dei risultati costituisse un'occasione di *dialogo* e di *confronto*. L'esperienza, avvertita come nuova da parte della classe, si è dimostrata da subito positiva, in quanto ha contribuito a far superare agli studenti una generalizzata reticenza a far leggere agli altri le proprie produzioni scritte (una forma di pudore che denunciava una difficoltà ad aprirsi e a far conoscere i propri pensieri) ed ha riscosso un largo gradimento, visto che agli alunni si chiedeva non di ascoltare in silenzio l'insegnante, bensì di *dialogare*. Ma perché il dialogo non diventi un generico parlare, episodico e fine a se stesso, è necessario che sia soggetto a delle regole precise e che sia orientato verso *temi forti*, così da configurarsi come *dialogo di riflessione* o *dialogo filosofico*<sup>21</sup>. A tal fine ho predisposto un'ulteriore *scheda di lavoro* che focalizzasse la riflessione degli studenti su alcuni temi che emergevano dalle loro produzioni: i condizionamenti esterni (familiari o massmediali) nella strutturazione dei propri ideali di vita, i valori da essi maggiormente sentiti, la differenza tra realistico progetto di vita e sogno.

#### SCHEDA DI LAVORO

- ✓ Dopo aver letto i passi antologici evidenzia quelli che più ti hanno colpito ed interessato.
- ✓ Quali sono, a tuo avviso, i passi che rivelano maggiormente l'influenza dei modelli oggi in voga?
- ✓ Quali, invece, quelli da cui emerge l'idea che le velleità artistiche sono solo sogni, ben lontani dalla vita reale?
- ✓ Quali passi rivelano l'influenza del proprio modello familiare?
- ✓ Individua i passi in cui emerge l'importanza
  - del denaro
  - della famiglia

<sup>21</sup> M.A.BONFANTINI, A.MARTONE (a cura di), *Specchi nel senso. Le semiotiche speciali*, ESI, Napoli 1991.

- *del successo*
- *di aiutare gli altri*
- *altro*

✓ *Qual è la scala dei valori che emerge da questa antologia di passi scelti?*

Questo per gli alunni è stato un importante momento di *metacognizione*, cioè di riflessione sulle proprie idee, sul proprio modo di pensare, sui propri valori, tanto più costruttivo nella misura in cui è stato reso possibile dall'*incontro e dal confronto con il pensiero dell'altro*, attraverso il testo scritto ed il dialogo.

La stessa esperienza è stata realizzata, contemporaneamente alla mia terza media, anche da una classe parallela della stessa scuola. Grazie allo scambio dei materiali, *l'incontro con il pensiero dell'altro*, che costituisce uno dei cardini dell'esperienza filosofica, non si è limitato al microcosmo della mia classe ed i ragazzi hanno sperimentato un modo oggi insolito di confrontarsi con dei coetanei a loro così vicini, ovvero la lettura delle loro produzioni scritte, dalle quali emergevano temi e problemi differenti dai propri, ma altrettanto importanti nel processo di autoconsapevolezza, quali la scarsa accettazione del proprio aspetto fisico, i rapporti difficili con un familiare, la nostalgia del proprio passato, il pessimismo nei confronti della società del futuro.

\*\*\*

È possibile *fare esperienza filosofica* con la mediazione culturale, così come di testi non filosofici, anche di un **film**.

Lo scorso anno, nella stessa terza media di cui sopra, la scelta è ricaduta sulla pellicola "*Quando sei nato non puoi più nasconderti*", girata nel 2005 da Marco Tullio Giordana ed ispirata all'omonimo romanzo di Maria Pace Ottieri.

*Sandro, figlio dodicenne di un industriale bresciano, conduce una vita agiata e spensierata fino al momento in cui, durante un viaggio in barca nel Mediterraneo, cade in acqua e sparisce tra le onde. Viene ripescato da uno scafo di clandestini che fa rotta verso l'Italia e lo squallore e la crudezza dell'esperienza che si trova a vivere lo portano a guardare il mondo con occhi diversi. Avendo osservato da vicino il dramma dei profughi provenienti dai paesi poveri, infatti, una volta tornato a casa non nutre più interesse per i suoi vecchi desideri figli del consumismo. Il suo unico obiettivo diventa quello di aiutare i due giovani rumeni con cui in quella circostanza ha stretto un rapporto di amicizia e tenta con i mezzi di cui dispone di dare una svolta alla loro vita.*

Si tratta di un film che sottolinea l'importanza di dare un significato alla propria esistenza abbandonando gli obiettivi fasulli ed assumendosi le proprie responsabilità, quindi è servito ai ragazzi nel loro percorso di crescita e di autoconsapevolezza perché ha rafforzato in essi il convincimento che bisogna vivere in modo responsabile e sensato, inoltre ha permesso di riflettere su temi corposi come quello

dei valori e quello della "circostanza", che sono stati poi approfonditi attraverso la lettura di un testo letterario e di alcuni brani filosofici.

La valenza formativa e filosofica del lavoro non è, però, da leggersi soltanto negli *argomenti di riflessione*, ma anche nelle *modalità di riflessione*, in cui l'insegnante non è mai colui che dà delle risposte preconfezionate, ma un "facilitatore"<sup>22</sup> che guida i ragazzi a dialogare, a riflettere autonomamente, a costruire un pensiero che sia veramente il loro.

In questo caso

- ho cercato, inizialmente, di stimolare la *curiosità* degli allievi con un esercizio che giocasse sui meccanismi dell'anticipazione e dell'attesa (*scheda 3*);
- ho promosso la *riflessione* e la *costruzione collettiva dei pensieri* tramite il *brain storming* (*scheda 4*);
- ho condotto gli studenti verso l'attualizzazione e la personalizzazione dei temi e dei problemi emersi facendoli rapportare ai propri vissuti (*scheda 5*);
- infine ho invitato i ragazzi ad aprirsi al *confronto con i punti di vista* di alcuni maestri del pensiero e della parola (il poeta Erri de Luca ed il filosofo Ortega Y Gasset), proposti loro, tuttavia, non come delle autorità, bensì come dei "compagni di strada" che prima di loro si sono interrogati sugli stessi temi emersi in classe (*scheda 6*). In questo modo, gradualmente, gli alunni sono giunti a confrontarsi anche con un testo filosofico, ma con l'atteggiamento di chi vuole dialogare con esso, porgli delle domande, confrontare il proprio pensiero con quello dell'autore, e non di chi lo subisce e lo legge passivamente.

\* \* \*

In conclusione, non mi sembra superfluo ribadire che la tonalità filosofica delle esperienze sopra descritte è stata determinata non tanto dai temi o dai testi proposti, che sono, anzi, quelli previsti da una "normale" programmazione di scuola media, quanto dal tipo di lavoro che è stato svolto su di essi, ovvero dall'*esercizio della filosofia come metodologia*.

Le *attitudini filosofiche* che ho incoraggiato sono state la capacità di *dialogare* e di *confrontarsi* con gli altri (non soltanto con chi è vicino, ma anche con chi è lontano nel tempo e/o nello spazio e che viene conosciuto mediante la lettura di testi o la visione di film), l'attitudine ad *ascoltare* il pensiero altrui, a saper esprimere il proprio punto di vista *argomentandolo*, a porsi *domande* su se stessi, sugli altri, su ciò che si vede o si legge, a tener vivo un costante atteggiamento di stupore nei confronti della vita e del sapere<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Cfr. B.M. VENTURA, *L'esperienza filosofica in ambiente formativo scolastico* in G.GALEAZZI, B.M.VENTURA, *Filosofia e scienza nella società tecnologica*, FrancoAngeli, Milano 2003.

<sup>23</sup> Sull'educazione alla meraviglia cfr. B. M. VENTURA, M.A.BERTINI, *Si era addormentata nella mia mente*, FrancoAngeli, Milano 2006.

## Scheda 1

### Io fra 20 anni: la mia famiglia, il mio lavoro.

#### Numeri e dati tratti dai testi.

#### LAVORO:

PROFESSIONE	❖ Inerente alla giurisprudenza: <b>4</b>	• Avvocato <b>3</b> • Notaio <b>1</b>
	❖ Inerente alla medicina: <b>3</b>	• Veterinario: <b>1</b> • Medico: <b>1</b> • Chimico farmaceutico: <b>1</b>
	❖ Inerente alle lingue: <b>1</b>	
	❖ Nel mondo dello spettacolo: <b>2</b>	• Cantante: <b>1</b> • Attrice: <b>1</b>
	❖ Impiegati in aziende: <b>2</b> ❖ Scienziato della NASA: <b>1</b> ❖ Programmatore di computer: <b>1</b> ❖ Commercialista: <b>1</b> ❖ Giornalista: <b>1</b> ❖ Insegnante: <b>2</b> ❖ Grafico pubblicitario: <b>1</b> ❖ Commerciante: <b>1</b> ❖ Elettrauto/elettricista: <b>1</b> ❖ Estetista: <b>1</b>	
LUOGO DI LAVORO / RESIDENZA	❖ Estero: <b>4</b> ( <b>1</b> a New York, <b>1</b> a Barcellona, <b>2</b> non specificano) ❖ Italia (località diverse da Recanati): <b>3</b> ( <b>1</b> a Bologna, <b>1</b> a Milano, <b>1</b> non specifica) ❖ Non espresso: <b>19</b>	
VALUTAZIONE DEL PROPRIO LAVORO	❖ MOLTO POSITIVA: <b>6</b> (di cui <b>3</b> dichiarano di voler fare del bene alla gente; <b>2</b> sottolineano l'importanza di fare tanti soldi; <b>1</b> evidenzia la passione per il proprio lavoro) ❖ POSITIVA: <b>3</b> ❖ NON ESPRESSA: <b>13</b>	

## FAMIGLIA

<b>SÌ / NO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ SPOSATI: <b>20</b></li><li>❖ SINGLE: <b>2</b></li></ul>
<b>NUMERO DEI FIGLI</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Quattro figli: <b>1</b></li><li>❖ Tre figli : <b>1</b></li><li>❖ Due figli: <b>9</b></li><li>❖ Più di un figlio: <b>1</b></li><li>❖ Un figlio: <b>3</b></li><li>❖ Nessuno: <b>2</b></li><li>❖ Non espresso: <b>5</b></li></ul>
<b>VALUTAZIONE DELLA FAMIGLIA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Molto positiva: <b>7</b></li><li>❖ Positiva: <b>2</b></li><li>❖ Negativa: <b>3</b></li><li>❖ Non espressa: <b>11</b></li></ul>

### *Scheda 2*

**Io fra 20 anni: la mia famiglia, il mio lavoro, le mie scelte.**

#### **Antologia dei passi scelti**

1. Fra vent'anni la tecnologia sarà al massimo del suo livello, le auto avranno i motori a reazione ad energia rinnovabile ed io sarò uno scienziato che lavorerà nella N.A.S.A. (alcune sedi si troveranno in molte parti del mondo). Costruiremo navicelle spaziali e macchine tecnologicamente avanzate che, però, non saranno molto costose, in modo che tutti se le potranno permettere. Sì, perché il mio interesse sarà quello di fare del bene alla gente. [...] Ai miei figli insegnerò i veri valori della vita, come l'onestà, il rispetto, l'amicizia...

2. Sono un medico [...]. Fin da quando andavo in terza media volevo diventare dottore, prima di tutto perché mi piaceva la scienza che studia il corpo umano, poi perché volevo aiutare le persone. Il mio lavoro è difficilissimo, perché si ha in mano la possibilità di salvare delle vite. [...] I miei interessi sono molti: aiutare le persone, essere onesto e non guadagnare soldi più del necessario.

3. Avrò un lavoro che [...] mi farà guadagnare discretamente. In futuro darò molta importanza al denaro, perché senza di esso non si 'combina niente'.



4. Non riesco ad immaginare quale sarà il mio lavoro, ma spero che mi piaccia e, soprattutto, che mi faccia guadagnare bene!

5. Quando avrò 30 anni lavorerò e guadagnerò tanti soldi. Da grande farò la cantante. Dopo la scuola, verso i quindici-sedici anni, andrò a studiare in un conservatorio o in una scuola di canto ed incomincerò una grande carriera [...] come una mia lontana parente che ha partecipato a Sanremo e adesso è diventata famosa ed è fidanzata con un cantante. Mi piacerebbe anche partecipare a Miss Italia ed entrare nel mondo dello spettacolo oppure andare a vivere insieme ad un gruppo di amici in una grande casa [...]

6. Avrò una famiglia composta da me, mio marito, due figli e due Labrador di nome Rojo e Negro. Vivrò a Barcellona, mio marito sarà il più famoso architetto della Spagna e progetterà la casa dei nostri sogni ed un campo da tennis al coperto per i nostri figli.

7. Tra 20 anni mi vedo sicuramente molto diversa da ora. Mi immagino sposata con un uomo bello, simpatico e divertente e mamma due figli. Avrò sei cani, una casa a due piani con la piscina, un bel giardino con altalena e scivolo e delle governanti che mi aiuteranno a pulirla. [...] Ogni tanto farò lezioni di cavallo.

8. Oggi è il 28 aprile 2027 e proprio oggi compio 33 anni, [...] Ero una ballerina di danza classica e praticavo questa disciplina da tanto tempo quando dovetti appendere le mie scarpine da ballo al chiodo in seguito ad un infortunio. Fu una vera tragedia per me. [...] Avevo un'amica in quei tempi [...] e con lei parlavo della famiglia, del fatto che volevamo essere libere, senza legami, conoscere nuovi posti e divertirci. Lei ha mantenuto la parola, ora è a Londra e di strada ne ha fatta veramente tanta, io invece, ora dico per fortuna, ho incontrato mio marito quando ero ancora un'universitaria [...] ed ho subito perso la testa. Avevo intenzione di fare carriera, invece mi ritrovo a scrivere banalissimi articoli per un quotidiano e a tornare a casa senza la benché minima voglia di uscire. Ma sai qual è la cosa più buffa? È che mi piace e non sono depressa, forse perché la vita semplice è quella che fa per me.

9. Sono molto cambiato rispetto a 20 anni fa e questo mi fa molto piacere: sono cresciuto molto in altezza ma sono rimasto robusto; sono cambiato anche mentalmente ed ho capito che nella vita è importantissimo studiare per conoscere, ma anche per star bene e far stare bene la propria famiglia. Sono laureato in chimica ed ora sto lavorando in un laboratorio lontano dal mio paese d'origine per creare nuove medicine che salvino la vita a molte persone malate. [...] Nel tempo libero gioco con i miei amici a calcetto. Fin da piccolo, infatti, mi piaceva il calcio ed ero anche abbastanza bravo. Speravo di diventare un calciatore di alto livello, ma sapevo che era una cosa impossibile. [...] Le cose cui tengo di più sono la salute e la famiglia.

Ho due figli cui voglio molto bene e per cui faccio sacrifici enormi, come faceva mio padre per me, e ne sono molto felice.

10. Mi immagino mamma di due bambine perché chi ha una famiglia non è mai solo e perché per me la famiglia è la cosa più bella che ci sia. [...] Voglio avere un rapporto aperto con le mie figlie ed essere per loro non solo una madre ma anche un'amica sempre disponibile con cui confidarsi. I valori che contano per me sono l'amicizia, l'onestà e la sincerità, se ci sono questi tre sentimenti poi l'amore viene da sé. Non voglio però trascurare il mio aspetto fisico, perché se una donna si trascura vuol dire che dentro sta male e che non sta in pace con se stessa.

11. Accanto a me avrò una marito che mi ama e che mi rispetta e dei figli, non importa quanti, ma sicuramente più di uno, perché so come ci si sente a non avere fratelli e non vorrei che i miei figli soffrissero come me. Andrò sempre in vacanza con la mia famiglia in posti stupendi e non farò mancare niente ai miei figli.

12. Spero di avere una famiglia e un figlio, perché penso che sia la cosa più importante della vita [...] mia nonna, infatti, prima di morire ripeteva "Mi mancherete tanto!". Io reputo la famiglia una RAGIONE DI VITA e spero che questo sia un pensiero comune. Ecco perché in futuro spero di averne una e che sia unita e felice, proprio come la mia a questa età.

13. Quando avrò circa trent'anni, sicuramente il mio interesse principale sarà la famiglia, poiché sono una persona molto dolce e sensibile. Mi immagino già a rincorrere i miei bambini per la casa! [...] Mi vedo simile ad ora, una ragazza attiva, allegra, piena di voglia di fare, simpatica e sempre pronta a far sorridere le persone con la mia solarità.

14. Sono..., ho 34 anni, vivo a Milano, ho una moglie e due figli. Durante la settimana lavoro nel negozio di mia madre, trascorro là la maggior parte del tempo, dalle 7,00 alle 13,15 e dalle 17,30 alle 20,30, e quando torno a casa sono sempre stanco, così ceno e mi metto subito a dormire.

15. Quando avrò più di trent'anni sarò alto, molto magro e non porterò più gli occhiali. Avrò una bella moglie con quattro bambine e mi sposerò in Chiesa perché credo nel matrimonio.

16. Non mi sposerò e non avrò una famiglia. Il matrimonio lo considero una sciocchezza perché non c'è bisogno di sposarsi se si sta bene con una persona e la famiglia la considero un peso: figli che devono andare a scuola e un marito che torna stanco dal lavoro ed esige molte cose che, sinceramente, non mi va di fare.

17. Non sarò sposata e non avrò figli, ma convivrò solamente.

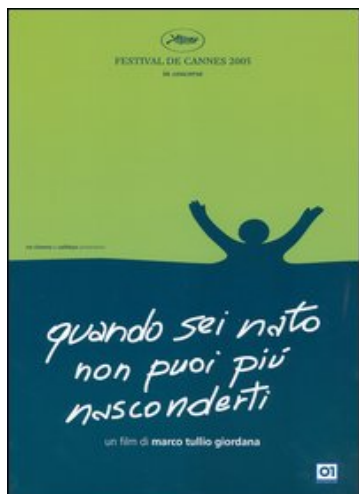
18. Poi mi misi a dormire in quel letto matrimoniale vuoto, senza un uomo accanto: non mi serviva un uomo nella mia vita; fin da piccola mi ero messa in testa questa idea forse perché...



## Scheda 3

### Prima del film

✓ Guarda attentamente la locandina e scrivi che cosa ti suggerisce e ti fa immaginare



✓ Osserva i fotogrammi tratti dal film e riprodotti in ordine sparso nella fotocopia. Prova ad immaginare che cosa il film racconterà, la sua trama, i suoi personaggi





CF



## BRAIN STORMING

### Riflessioni successive alla visione del film

*Gli interventi della classe, inizialmente sintetizzati e trascritti alla lavagna, sono stati raggruppati per temi dall'insegnante.*

### Il Titolo del film

- ✓ Il titolo del film significa che, una volta nata, una persona deve affrontare tutti i problemi senza scappare e chiedere aiuto a nessuno, ma non ho trovato nessuna attinenza tra il titolo e il film. (Noemi)
- ✓ Secondo me, invece, il titolo esprime bene il senso del film perché nessun personaggio si è nascosto ma, anzi, tutti si sono assunti le loro **responsabilità**. (Rebecca)
- ✓ Anche io credo che il regista abbia dato questo titolo al film per comunicare il messaggio che nella vita ci si deve prendere delle **responsabilità**. Credo che questo riguardi soprattutto Sandro, che a soli dodici anni è riuscito ad aprire gli occhi sul mondo, ma anche Alina e Radu, infatti, anche se nel film non si vede, la ragazza grazie a Sandro forse imparerà a non nascondersi dietro a Radu e Radu certamente non potrà scappare per tutta la vita. (Michela)
- ✓ Il titolo secondo me vuole dire che quando sei nato non puoi fare a meno di vivere la vita e la vita non porta solo cose belle e piacevoli, ma nonostante tutte le difficoltà bisogna andare sempre avanti. (Carolina)
- ✓ Io, invece, penso che per i lunghi tempi si sia perso il significato del film. (Serena)

### La struttura del film

- ✓ Troppe scene lente e monotone e poca azione. (Serena)
- ✓ Troppo lento all'inizio e troppo veloce alla fine. (Susanna)
- ✓ Mi hanno annoiato un po' le scene troppo buie e lunghe di quando Sandro è in acqua. (Agnese)
- ✓ A volte c'è poco realismo: come fa Sandro ad essere visto di notte in acqua e salvato? Come fa a trovare subito Alina nell'enorme edificio di Milano pieno di clandestini? (Serena)
- ✓ Penso che il film sia incompleto perché non dice che fine hanno fatto Alina e Radu. (Rebecca)
- ✓ Il film è bello ma mi ha deluso il fatto che non ci sia una conclusione. (Nico)

✓ Non penso che non ci sia una conclusione, ma che il regista voglia dare allo spettatore uno spunto di riflessione e permettergli di immaginare la 'sua' conclusione. (Mattia)

### Immigrazione e pregiudizio

✓ Il film può alimentare i pregiudizi nei confronti degli stranieri (come quando Alina e Radu tradiscono la fiducia della famiglia che li ha ospitati, derubandola) e poi il regista ha esagerato sulla tragicità della situazione dei Rumeni immigrati. (Serena)

✓ Secondo noi, invece, non alimenta i pregiudizi perché Radu, ad esempio, ha aiutato Sandro quando erano nello scafo degli immigrati. (Elisa, Rebecca, Sara S.)

✓ Però Radu potrebbe aver salvato Sandro già con l'intenzione di derubarlo, perché aveva capito che era ricco. (Giulia)

✓ Se Sandro, dopo essere stato derubato da Alina e Radu, avesse avuto i pregiudizi del padre, non gli sarebbe importato della vita degli altri ragazzi. (Mattia)

✓ È grazie al dialogo con l'operaio del padre( un ex clandestino di colore)che Sandro capisce che alcuni immigrati non rubano per cattiveria ma per difficoltà. (Sara P.)

La maturazione di Sandro (come risposta alla 'circostanza' in cui si è trovato) che lo fa pensare in modo più autonomo e vivere in modo più consapevole e responsabile)

✓ Sandro, dopo aver vissuto sulla propria pelle i problemi dei clandestini, matura, capendo i veri problemi che ci sono nel mondo. (Elisa F., Sara S.)

✓ Certo, perché Sandro, essendo benestante, non conosceva i problemi che c'erano fuori e solo la disavventura che gli è capitata glieli fa scoprire. (Susanna)

✓ Sandro prima di questa esperienza era un ragazzo ingenuo, mentre dopo di essa riesce ad aprire gli occhi sul mondo e sul fatto che la vita non è per tutti semplice. (Michela)

✓ Io, invece, penso che Sandro continua ad essere ingenuo nei confronti dei suoi amici dopo essere stato derubato da loro. (Rebecca)

✓ Non siamo d'accordo, perché Sandro, a differenza del padre, che si fa prendere dai **pregiudizi**, cerca di andare a fondo delle ragioni che possono aver spinto i suoi amici ad agire così. (Simone, Mattia)

✓ A dire il vero Sandro sembra interessato solo ad Alina, infatti va a cercarla, e non gli importa di capire Radu. (Michela)

✓ Secondo me se ad avergli chiesto aiuto fosse stato Radu anziché Alina, Sandro sarebbe stato ugualmente pronto ad aiutarlo, perché aveva capito che i due lo avevano derubato solo per disperazione e li aveva perdonati entrambi. (Sara S.)

- ✓ Dopo l'incidente Sandro comincia a fare delle scelte più **responsabili**: ad esempio si prende a cuore le sorti dei due amici e va da solo a Milano per aiutare Alina. (Giulia, Sara S.)
- ✓ Sandro dopo l'esperienza che ha vissuto capisce che ha bisogno di aiutare gli altri: ad esempio voleva aiutare Alina e Radu. (Simone)

### Le parole- chiave del film (secondo i ragazzi)

- Fratellanza
- Aiuto reciproco
- Maturazione interiore
- Responsabilità
- Casualità
- Pregiudizio
- Disagio sociale

### I valori del film (secondo i ragazzi)

- Amicizia
- Solidarietà
- Uguaglianza
- Altruismo
- Accettazione
- Amore



Raccolta dei pensieri della classe sul tema

“HO VOGLIA DI NASCONDERMI ”

DA...	PER...
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dalla società</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Perché a volte ti giudica e ti impone delle condizioni. Ad esempio, ti condiziona nel modo di vestire, di parlare, anche di sognare... perché devi assomigliare sempre di più agli altri per non sentirti escluso. Questa società, in fondo, fa in modo che la tua personalità venga soffocata e che non emerga per paura di essere giudicato.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dagli altri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Per paura di deluderli</li> <li>○ Perché a volte ho l'impressione di essere indesiderata e mi sento a disagio, con gli occhi puntati addosso...</li> <li>○ Per la loro superficialità, che spesso non mi permette di relazionarmi con le persone come vorrei e di fidarmi di loro.</li> <li>○ Perché non mi piace essere giudicata per quello che non sono.</li> <li>○ Perché il loro giudizio spesso mi impedisce di essere me stessa senza pensieri.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dal futuro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Perché ho paura che tutto possa peggiorare e che non riuscirò ad affrontare le difficoltà che mi capiteranno.</li> <li>○ Perché a volte non va tutto come si vorrebbe e capitano delle situazioni difficili da dover affrontare.</li> <li>○ Perché ogni volta che penso al futuro divento triste... mi fa paura.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dalle situazioni problematiche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Per vivere la mia vita tranquillamente, senza pensieri. Però sono sicura che scappando dai problemi non potrei mai crescere ed essere capace di confrontarmi con il mondo.</li> <li>○ Perché non mi sento in grado di affrontare i problemi, oppure, quando ce la faccio, mi riesce solo soffrendo.</li> </ul>

## **BRAIN STORMING sul tema**

### **“È IMPORTANTE METTERSI ALLO SCOPERTO PER...”**

1. ...per poter esprimere le proprie opinioni ed avere una parte attiva nella società, così da dare il proprio contributo per creare un mondo migliore;
2. ...per affermare e far emergere la propria personalità;
3. ...per confrontarci con gli altri, perché se non lo facciamo non potremo crescere e migliorarci;
4. ...per vivere in modo consapevole, prendendo coscienza anche delle proprie paure, così da riuscire a superarle;
5. ...per vivere al meglio la propria vita.





## Scheda 6

### VALORE

di Erri De Luca

*Considero valore ogni forma di vita, la neve, la fragola, la mosca.*

*Considero valore il regno minerale, l'assemblea delle stelle.*

*Considero valore il vino finché dura il pasto, un sorriso involontario, la stanchezza di chi non si è risparmiato, due vecchi che si amano.*

*Considero valore quello che domani non varrà più niente e quello che oggi vale ancora poco.*

*Considero valore tutte le ferite.*

*Considero valore risparmiare acqua, riparare un paio di scarpe, tacere in tempo, accorrere a un grido, chiedere permesso prima di sedersi, provare gratitudine senza ricordare di che.*

*Considero valore sapere in una stanza dov'è il nord, qual è il nome del vento che sta asciugando il bucato.*

*Considero valore il viaggio del vagabondo, la clausura della monaca, la pazienza del condannato, qualunque colpa sia.*

*Considero valore l'uso del verbo amare e l'ipotesi che esista un creatore.*

*Molti di questi valori non ho conosciuto.*

### Quali sono i valori cui allude De Luca?

È difficile entrare nella mente e nei pensieri di uno scrittore, tanto più se questo ha il nome ed il volto di Erri De Luca. La poesia "Valore" (tratta da "Opera sull'acqua e altre poesie", Einaudi, Torino 2002), ci permette però, meglio di altre, di capire la sua filosofia di vita. Partendo dai valori da lui elencati, prova a "fare un ritratto" dello scrittore, a scavare nella sua storia biografica, ad indovinare le sue scelte ed il suo stile di vita. Soltanto in un secondo momento, a lavoro ultimato, ti sarà consegnata una breve sintesi della biografia dello scrittore.

**POESIA A PIÙ MANI.** Scegli dal lungo elenco i valori che più ti assomigliano o che ti hanno maggiormente colpito. Fanne un nuovo componimento poetico, aggiungendo, se vuoi, tutti gli altri valori che non hai trovato nei versi di Erri De Luca.

## JOSÉ ORTEGA Y GASSET

FILOSOFO SPAGNOLO

(MADRID, 9 MAGGIO 1883 - IVI, 18 OTTOBRE 1955)

*“Vivere consiste nel fatto che l'uomo è sempre in una **circostanza**, nel fatto che egli si trova immediatamente, e senza sapere come, immerso, proiettato in un orbe o contorno che non si può cambiare, in questo mondo che ora è presente. **Per reggersi in piedi in questa circostanza, deve fare sempre qualcosa**. Però questo “dover fare” non gli è imposto dalla circostanza, al modo in cui, ad esempio, al grammofono è imposto un repertorio di dischi, o ad un astro la traiettoria dell'orbita. L'uomo, **ciascun uomo, deve decidere in ciascun istante ciò che farà**, ciò che sarà nell'istante successivo. Questa decisione è intrasferibile, nessuno può sostituirmi nel compito di decidermi, di decidere della mia vita”.*

\*\*\*

*“La condizione dell'uomo è, in verità, stupefacente. Non gli viene data né gli è imposta la forma della sua vita come viene imposta all'astro e all'albero la forma del loro essere. L'uomo deve scegliersi in ogni istante la sua. **È, per forza, libero.**”*

\*\*\*

*“E adesso bisogna completare la diagnosi. **La vita**, che è, anzitutto, ciò che possiamo essere, vita possibile, è anche, e per le stesse ragioni, il **decidere fra le possibilità**, che è poi quello che finiamo per essere effettivamente. **Circostanza e decisione** sono i due elementi fondamentali di cui si compone la vita.*

*La **circostanza** -le possibilità- è ciò che della nostra vita ci è **dato e imposto**. Esso costituisce ciò che chiamiamo il «mondo». La vita non sceglie il suo mondo, ma vivere vuol dire trovarsi, subito, in un mondo determinato e incommutabile: in questo d'adesso. Il nostro mondo è la dimensione di fatalità che integra la nostra vita.*

*Però questa fatalità vitale non può ridursi alla meccanica. Noi non siamo lanciati nell'arco dell'esistenza come il proiettile d'un fucile, la cui traiettoria è assolutamente prestabilita. La fatalità in cui ci troviamo nel capitare in questo mondo - e il mondo è sempre questo, quello d'adesso - consiste interamente nel contrario. **Invece d'imporci una traiettoria, ce ne impone diverse, e, di conseguenza, ci obbliga alla scelta**. Sorprendente condizione della nostra vita! **Vivere è sentirsi fatalmente costretti a esercitare la libertà, a decidere ciò che dobbiamo essere in questo mondo**. Neanche un solo istante si lascia riposare la nostra attività di decisione. Anche quando, disperati, ci abbandoniamo a quello che vorrà avvenire, abbiamo deciso di non decidere.*

*È, quindi, falso dire che nella vita «decidono le circostanze». Al contrario le circostanze sono il dilemma, sempre nuovo, dinanzi al quale dobbiamo risolverci. Però*

*quello che decide è il nostro carattere."*

**Quali sono i passaggi poco chiari, sui quali vorresti un chiarimento?**

**Quali domande vorresti porre al filosofo?**

**Ci sono secondo te degli agganci tra il testo del filosofo e le situazioni presenti nel film? Quali? Argomenta la tua risposta.**



# PRESENTAZIONE DEL PROGETTO "FILOSOFIA AL BIENNIO E CITTADINANZA ATTIVA"

**Cristina Boracchi**

*Un'importante iniziativa vede l'introduzione della riflessione filosofica nell'ambito del curriculum liceale di biennio presso il Liceo Classico e Linguistico "D. Crespi" di Busto Arsizio: si tratta del PROGETTO DI FILOSOFIA MINIMA, percorso in immagini e testi per costruire un modello di cittadinanza attiva. Fortemente voluto per gli studenti del biennio liceale dal DS e dai docenti dell'area filosofica dell'Istituto entro il più ampio progetto sostenuto dell'Ex Irre Lombardia e Liguria.*

Il progetto nasce dalla lettura del libro di A. Massarenti, *Il Lancio del nano*, e prende spunto dalla sua indagine di filosofia minima, che inizia ponendosi la domanda fondamentale: quale è il senso della vita? Proprio a partire da qui, il percorso in temi e in immagini che il progetto vorrebbe costruire si prefigge lo scopo di illustrare alcune risposte a questa domanda: riordinare, schematizzare, presentare i grandi culti e le grandi culture del passato come risposte a questa domanda, che viene dunque usata come chiave interpretativa del passato, della storia in generale e della storia culturale in particolare.

Le possibili risposte al quesito considerate da Massarenti coincidono con la presa di posizione, ideologica e comportamentale, che il soggetto attua per e nel vivere il mondo e affrontare la realtà quotidiana circostante: il libero arbitrio (la libertà personale e decisionale del singolo), il realismo (la credenza nei fatti e in una realtà oggettiva), il fideismo (la fede assoluta nella verità rivelata), lo scetticismo (il dubbio sistematico al bene e al male, al giusto e allo sbagliato), il relativismo (la credenza nei valori personali e nell'esperire soggettivo). La storia del pensiero dall'antichità a oggi è ricca di soluzioni come queste, con ricadute più o meno pratiche, ovvero con risvolti più o meno concreti sull'agire quotidiano, che rispondono al dilemma su come interpretare lo stare al mondo; queste disparate forme di pensiero si relazionano con e si raggruppano in base ad alcuni grandi concetti fondamentali: la pratica magica, la fede religiosa, la ricerca scientifica, il 'culto' della personalità e la riflessione politica. Il progetto spiega e contestualizza questi atteggiamenti storico-filosofici riflettendo, alla stregua della filosofia minima di Massarenti, sul fatto se davvero fatti e valori, credenza e conoscenza, verità e ricerca siano elementi contrapposti e mutuamente esclusivi.

Il progetto vorrebbe mettere in atto un approccio interdisciplinare alla storia che sia in grado di trasmettere agli studenti più giovani l'idea di una 'storia della cultura', ovvero di una coesione tematica e di una prospettiva storica unitaria che concepisce i fenomeni storici come manifestazioni culturali delle varie epoche e li studia in successione e integrazione gli uni con gli altri, nell'ottica evidente di una 'continuità storica' o anche di una 'complementarità storica'. Lo scopo è duplice:

- tradurre la storia culturale in immagini per dare riferimenti concreti ed educare all'immagine tramite riferimenti fondamentali alla storia dell'arte, coniugandola così con la storia del pensiero,
- imporre una metodologia espositiva del sapere che coniughi immagini e testi (l'immagine e la parola, la visione e l'espressione verbale, il riconoscimento visivo e l'elaborazione scritta o orale) all'interno di un modello di apprendimento aperto e

integrativo, di campi disciplinari, di tecniche di espressione ed elaborazione, di stili percettivi e cognitivi.

Lo studente deve arrivare a cogliere il profondo senso di unità delle tematiche storiche e delle discipline che se ne occupano e deve sviluppare la curiosità per il 'senso ultimo' dello studio, ovvero la costruzione e l'acquisizione di un 'saper fare' e di un 'saper pensare' finalizzate allo sviluppo di quella "competenza" (conoscenza, visione generale, consapevolezza della complessità) che va oltre l'ambito scolastico e insegna in generale ad avvalersi delle nozioni per programmare le azioni (il sapere utile all'agire quotidiano) e dei fatti per elaborare i pensieri (la riflessione consapevole sugli eventi e le loro cause ed effetti).

La tematica relativa alla cittadinanza attiva funge da punto conclusivo del progetto e da nodo concettuale che aiuta a 'tirare le somme' di cinque unità di lavoro che si sviluppano attorno a temi come la magia, nei suoi rapporti con la credenza, la religione, la scienza e la realtà, il ruolo del soggetto e il relativismo e, infine, il dialogo fra politica e società. Il dibattito istauratosi tra gli studenti durante le ore di lezione è portato a esempio di una partecipazione collettiva a un progetto condiviso e i risultati raggiunti vengono presentati come frutto di una mediazione e di una sintesi produttiva delle singole posizioni iniziali. Le cinque unità di lavoro sono brevemente riassunte e ripercorse in funzione dell'individuazione di "indizi storici nascosti" del modello di cittadinanza attiva (interazione, partecipazione, integrazione, scambio, confronto): l'universo magico e il principio di corrispondenza tra micro e macrocosmo, l'identità e il senso di appartenenza delle prime comunità cristiane, la nascita della comunità scientifica e del libero scambio di idee, la teoria della complessità, internet e le sue conseguenze sulla vita dell'uomo-'animale sociale'; infine, agli studenti vengono riproposte le domande poste all'inizio del percorso di lezioni e si valuta con loro il valore del modello di 'cittadinanza attiva' come risposta unica ma complessa (rispettosa, descrittiva, migliorativa del singolo e della comunità insieme) alla domanda di Massarenti che ha dato avvio all'intero dibattito.



# **“IO È UN ALTRO”**

## **Progetto di cittadinanza attiva**

**a cura di Marta Grazioli e Cristina Boracchi**

Il progetto, che ha visto e vedrà negli studenti di biennio del Liceo Classico di Busto Arsizio gli interlocutori in orario extracurricolare, nasce dalla lettura del libro di Massarenti *Il lancio del nano* e prende spunto dalla sua indagine di filosofia minima, che inizia ponendosi la domanda fondamentale: quale è il senso della vita? La scelta dello stimolo di partenza deriva dall’inserimento del progetto entro quello più ampio sulla filosofia come strumento di cittadinanza agita che l’ex Irre Lombardia e Liguria condicono in accordo con il MIUR e che vede l’istituto di Busto accanto a molti altri, sulla suggestione della P4C.

Proprio a partire da qui, il percorso in temi e immagini che il progetto costruisce si prefigge lo scopo di illustrare alcune risposte, ovvero di riordinare, schematizzare, presentare i grandi culti e le grandi culture del passato come risposte a questa domanda, che viene dunque usata come chiave interpretativa del passato, della storia in generale e della storia culturale in particolare.

Le possibili risposte al quesito considerate da Massarenti coincidono con la presa di posizione, ideologica e comportamentale, che il soggetto attua per e nel vivere il mondo e affrontare la realtà quotidiana circostante: il libero arbitrio (la libertà personale e decisionale del singolo), il realismo (la credenza nei fatti e in una realtà oggettiva), il fideismo (la fede assoluta nella verità rivelata), lo scetticismo (il dubbio sistematico di fronte al bene e al male, al giusto e allo sbagliato), il relativismo (la credenza nei valori personali e nell’esperire soggettivo). La storia del pensiero dall’antichità a oggi è ricca di soluzioni come queste, con applicazioni più o meno pratiche, ovvero con risvolti più o meno concreti sull’agire quotidiano, che rispondono al dilemma su come interpretare lo stare al mondo e come dotarsi di punti di riferimento e di orientamento per muoversi nella realtà quotidiana e in mezzo ai propri simili. Queste disparate forme di pensiero si relazionano con e si raggruppano in base ad alcuni grandi concetti fondamentali quali la pratica magica, la fede religiosa, la ricerca scientifica, il “culto” della personalità e la riflessione politica, ma sono tutti strettamente inerenti al problema del rapporto con gli altri e della costruzione e condivisione di un immaginario comune che permetta il vivere individuale e sociale. Il progetto spiega e contestualizza questi atteggiamenti storico-filosofici riportandoli a un modello di convivenza e di cittadinanza attiva su cui gli studenti, a partire dalle proprie esperienze personali, sono invitati a riflettere.

Il progetto mette in atto un approccio interdisciplinare alla storia che sia in grado di trasmettere agli studenti più giovani l’idea di una “storia della cultura”, ovvero di una coesione tematica e di una prospettiva storica unitaria che concepisce i fenomeni storici come manifestazioni culturali delle varie epoche e li studia in successione e integrazione gli uni con gli altri, nell’ottica evidente di una “continuità storica” o anche di una “complementarità storica”. Lo scopo è duplice:

- tradurre la storia culturale in immagini per dare riferimenti concreti ed educare all'immagine tramite riferimenti fondamentali alla storia dell'arte, coniugandola così con la storia del pensiero;
- imporre una metodologia espositiva del sapere che coniughi immagini e testi (l'immagine e la parola, la visione e l'espressione verbale, il riconoscimento visivo e l'elaborazione scritta o orale) all'interno di un modello di apprendimento aperto e integrativo di campi disciplinari, di tecniche di espressione ed elaborazione, di stili percettivi e cognitivi.

Lo studente deve arrivare a cogliere il profondo senso di unità delle tematiche storiche e delle discipline che se ne occupano e deve sviluppare la curiosità per il "senso ultimo" dello studio, ovvero la costruzione e l'acquisizione di un "saper fare" e di un "saper pensare" finalizzate allo sviluppo di quella "competenza" (conoscenza, visione generale, consapevolezza della complessità) che va oltre l'ambito scolastico e insegna in generale ad avvalersi delle nozioni per programmare le azioni (il sapere utile all'agire quotidiano) e dei fatti per elaborare i pensieri (la riflessione consapevole sugli eventi e le loro cause ed effetti).

## Contenuti

### Lezione 1: *Io e l'Altro*

**A)** gli studenti osservano due ritratti (*Ritratto di Federico di Montefeltro* di Piero della Francesca e *Donna che piange* di Pablo Picasso), ma il primo personaggio si fa ritrarre come vuole (come egli stesso si vede e in funzione di un'immagine precisa di sé che vuole dare a chi guarda il quadro), il secondo si sottopone allo sguardo del pittore (è ritratto nel modo in cui l'artista lo vede) — nel primo caso abbiamo un'immagine univoca (un'identità), nel secondo diverse prospettive che convivono sovrapponendosi (punti di vista plurimi) — nel primo caso un potente signore impone un'immagine di sé che esprime ordine e fissità (afferma la sua identità), nel secondo caso una donna anonima è ritratta secondo quelli che sembrano principi di caos e dinamicità (si espone allo sguardo degli altri) — l'io e l'Altro — come nasce l'identità? cosa è l'Altro? l'io ( — conosci te stesso: Socrate) si definisce in funzione di un diverso da se stesso, di un Altro (dialogo e confronto — maieutica di Socrate) e questo principio filosofico afferma la reciprocità e la necessaria unità di due concetti tra loro opposti, come l'io e l'Altro ( — "io è un altro": Rimbaud).

**B)** gli studenti osservano due paesaggi (*La caccia notturna* di Paolo Uccello e *Una domenica pomeriggio all'isola della Grande-Jatte* di Georges Seurat), entrambi affollati e movimentati, ma il primo è caratterizzato da una certa nitidezza e fissità di colori, il secondo fa un uso del colore insolito: grazie alle tecnica pittorica del puntinismo Seurat mostra allo spettatore anche quello che egli non sa di vedere, ovvero gli svela le diverse componenti cromatiche dei raggi solari che solitamente percepiamo come univocamente monocromatici (gialli o blu, verdi o rossi) — sul primo dipinto potremmo intervenire togliendo o aggiungendo personaggi, sul secondo potremmo addirittura cambiare e invertire i colori delle cose (immaginare il cielo giallo e il prato blu): guardando il quadro da vicino scopriamo infatti che il cielo è azzurro ma, per rendere la luminosità del sole, è anche giallo e che il prato è verde ma, nelle zone in ombra più scure, è anche blu — a una visione univoca del paesaggio si contrappone una visione dinamica, articolata e composita — il primo paesaggio è

espressione di una visione precisa (un solo modo di vedere quel paesaggio) perché ritiene che quella sia la sola possibile, il secondo, ammettendo una tale pluralità di colori, ci mostra una realtà complessa e sfaccettata e apre così la nostra visione all'alternativa (più o meno visibile), ovvero ci apre all'Altro e al punto di vista dell'Altro, quel punto di vista non sempre così esplicito che dobbiamo abituarci a vedere e a considerare.

### **Lezioni 2 e 3: *Io con l'Altro***

**A)** agli studenti viene chiesto di guardare due immagini (un tramonto sul mare e gli effetti di uno tsunami) e di rispondere ad alcune domande: che cosa evoca ciascuna immagine? Quali collegamenti fate tra l'una e l'altra: un rapporto, un contrasto, una complementarità? Dalle risposte emergono questioni o idee sotterranee sul senso della vita e vengono formulate ulteriori domande: di fronte a queste immagini e a questi eventi secondo voi è possibile chiedersi quale è il senso della vita? È una domanda che sorge spontanea? Qual è dunque la vostra risposta? È possibile individuare un'unica risposta? Ed è possibile individuare in funzione di questa risposta lo scopo che guida ciascuno di noi? Il comportamento del singolo individuo? E si può definire questo comportamento in funzione del ruolo che il singolo deve adottare nella sua vita in una collettività? Quanto il nostro vivere in una comunità condiziona e delinea il nostro 'senso della vita'? Come coordinare e conciliare il nostro e l'altrui 'senso della vita'? Cosa determina il rapporto di convivenza dell'Io con l'Altro? Come stanno in rapporto l'uno con l'altro?

**B)** Percorso storico-filosofico: breve percorso illustrativo delle risposte formulate "dalla storia": **1** magia (la credenza): animismo, antropomorfismo, divinazione, rapporto macro-microcosmo; **2** religione (la fede) il cristianesimo: un unico Dio uguale per tutti, la verità rivelata e la Provvidenza (il disegno divino); **3** scienza (l'oggettività): la realtà oggettiva: le leggi fisiche (il principio di causalità), il metodo scientifico (modello interpretativo della realtà) e la concezione dell'universo (tolemaica e copernicana).

### **Lezione 4: *Io è l'Altro***

**A)** Agli studenti viene chiesto di riflettere su quanto hanno appreso finora: abbiamo visto come gli uomini nella storia hanno trovato una soluzione non solo al "senso della vita" ma anche al senso della vita inteso come senso della vita in comune, senso della convivenza con l'Altro, ma quali sono le risposte odierne? Nel formularle possiamo rinunciare alle risposte di una volta? Oppure esse ci aiutano a capire e a gestire quello che oggi non capiamo? Non ci rendono forse consapevoli di come l'Io e l'Altro siano legati? l'individualismo (relativismo dei valori, identità e autonomia dell'individuo) e la politica (comunità, società, legalità) il modello della cittadinanza attiva come possibilità di conservare un'identità all'interno di una comunità

**a.** il dibattito istauratosi tra gli studenti durante le ore di lezione è portato a esempio di una partecipazione collettiva a un progetto condiviso e i risultati raggiunti vengono presentati come frutto di una mediazione e di una sintesi produttiva delle singole posizioni iniziali; **b.** il percorso storico delle "risposte" è ripercorso in funzione dell'individuazione di "indizi storici sottesi" del modello di cittadinanza attiva (interazione, partecipazione, integrazione, scambio, confronto): l'universo magico e il principio di corrispondenza tra micro e macrocosmo, l'identità e il senso di appartenenza delle prime comunità cristiane, la nascita della comunità scientifica e del libe-

ro scambio di idee, internet e le sue conseguenze sulla vita dell'uomo-“animale sociale” ( Aristotele).

**B)** Agli studenti vengono mostrate altre immagini per approfondire il tema del rapporto Io-Altro e valutare in relazione a esso il valore del modello di “cittadinanza attiva”, intesa come risposta unica ma complessa (rispettosa, descrittiva, migliorativa del singolo e della comunità insieme) alla domanda sul senso della vita che ha dato avvio all'intero dibattito:

- guardando *Colazione sull'erba* di Édouard Manet ci chiediamo che cosa ci inquieta in questa immagine? cosa c'è di insolito? lo sguardo: il pittore ci chiama in causa e ci coinvolge nella sua opera tramite gli sguardi dei suoi personaggi rivolti verso l'esterno del quadro lo spettatore entra a far parte dell'opera il suo sguardo di rimando è veicolo ed espressione della sua interpretazione dell'opera e modifica il senso stesso dell'opera l'Io partecipa al lavoro dell'Altro l'Io agisce sull'Altro;

- prendiamo in considerazione alcuni esempi della campagna pubblicitaria fatta da Oliviero Toscani per la Benetton con prete e suora che si baciano, con bambino bianco e bambino di colore, con i tre organi cuore: in queste immagini c'è una provocazione, ma come dare loro un significato che giustifichi il fatto che sono una pubblicità per una marca di vestiti? lo scopo è trasmettere un messaggio, utilizzare la riconoscibilità del marchio per infondere autorevolezza al messaggio e garantirgli una grande diffusione la pubblicità di Benetton-Toscani è portata ad esempio di come sia possibile conservare rigorosamente la propria identità comunicando con l'Altro e utilizzare la propria identità per interagire con l'Altro;

- osserviamo come *La riproduzione vietata* di Magritte possa essere considerata espressione e sintesi perfetta di tutto il ragionamento sviluppato sul rapporto tra l'Io e l'Altro: a differenza dell'oggetto (il libro) che si riflette fedelmente nello specchio, l'uomo ritratto nel quadro volge le spalle agli spettatori sia fuori sia dentro lo specchio, dimostrando così due cose: in primo luogo, dal momento che nessuno arriva a conoscere veramente se stesso, l'immagine riflessa dallo specchio non corrisponderà mai esattamente a quell'immagine (interiore) che ciascuno ha di sé, pertanto nessuno potrà mai riconoscersi completamente nella propria immagine allo specchio e una riproduzione esatta e fedele non è in realtà possibile; in secondo luogo, l'uomo ritratto da Magritte guardandosi allo specchio si vede di spalle invece che di fronte, ovvero vede quel lato di sé che vede lo spettatore (l'Altro) mentre osserva il quadro, e questo avviene perché guardando noi stessi non possiamo prescindere dall'immagine che gli Altri hanno di noi e che noi diamo agli Altri: essa è parte di noi e quando ci guardiamo allo specchio non possiamo fare a meno di vedere anch'essa.

## Risultati

Dalle considerazioni finali sul corso emergono le seguenti questioni, che si rivelano concordanti con le impressioni avute dall'insegnante sull'andamento del corso: gli studenti

- affermano di aver imparato a guardare le immagini tenendo conto della loro complessità, della loro interdisciplinarietà e del loro valore di “documenti”, ovvero di sa-

per meglio individuare gli indizi necessari a delinearne il significato e la contestualizzazione storico-culturale;

- si dicono molto stimolati dal confronto messo in atto tra immagini appartenenti a epoche e stili completamente diversi e credono che questo metodo agevoli l'interpretazione delle opere d'arte e la comprensione dei loro contenuti;

- non si ritengono pronti a riflettere su un tema astratto come quello del "senso della vita" perché troppo distante dal loro vissuto e si dichiarano invece molto più interessati e "vicini" al tema del rapporto Io-Altro perché protagonista delle loro esperienze quotidiane e del loro essere adolescenti.

Nel complesso il corso è stato in grado di stimolare gli studenti a riflettere sulle loro esperienze (sporadici episodi di "filosofia minima", relazioni di amicizia con membri di altre culture, viaggi all'estero) e, nello specifico, sul loro rapporto con gli altri e sul loro modo di vivere in mezzo agli altri, ma questo relativamente non tanto a un gruppo "sociale" (un'ottica troppo generale e astratta a detta dei ragazzi), ma a una comunità "scolastica", ovvero a una cerchia di persone (amici e familiari) più ristretta e caratterizzata da un reciproco contatto diretto. Le lezioni, condotte sempre a partire dalle immagini, dalla loro descrizione e dalla loro scomposizione in elementi di significato, sono riuscite nell'intento di suscitare la curiosità e la partecipazione degli studenti e di cambiare il modo che essi hanno di osservare e commentare le opere d'arte, nonostante sia evidente la difficoltà di relazionare e coordinare più immagini tra loro per inserirle in un discorso compiuto sull'evoluzione culturale e filosofica che l'umanità ha compiuto nel corso della storia. Gli studenti faticano a operare in un'ottica astratta e speculativa che prescindere dalle loro conoscenze immediate e dirette e per questo, a nostro avviso, un metodo di insegnamento e di apprendimento che coniughi un'impostazione "iconologica" con i principi fondamentali della "filosofia minima" di Massarenti è molto efficace e permette ai ragazzi di rapportarsi a temi e problemi filosofici con più naturalezza e in modo più proficuo.



# L'ESPERIMENTO FORMATIVO DELL'"EMILIO" DI J. J. ROUSSEAU

Ernesta Angela Bevar

*Ogni essere che agisce, agisce per un fine.  
Ora, per ogni essere, il fine è  
il bene che si desidera e si ama.  
Da ciò è manifesto che ogni essere  
che agisce, qualunque sia questo essere,  
compie ogni sua azione,  
qualunque sia questa sua azione,  
mosso da qualche amore.*

**Tommaso D'Aquino**

## ABSTRACT

Questo percorso ha l'ideale obiettivo di esplicitare i diversi livelli e ogni sfumatura del testo così da permettere agli studenti di cogliere il carattere rapsodico dell' *Emilio* di J.J. Rousseau, un'opera che riunisce, oltre ogni perplessità altrove suscitata, diversi obiettivi, significati, generi, tutti tenuti insieme dal filo rosso del pensiero/strumento pedagogico che è centrale nella trama dell'argomentazione rousseauiana nel collegare l'etico al politico, al pratico, all'antropologico e al sociologico. L'analisi, che non può prescindere dalla lettura diretta del testo, è utile agli allievi per cogliere il particolare legame che Rousseau vuole intessere con i suoi lettori, ai quali parla in maniera semplice e diretta senza tecnicismi facendo a meno di una terminologia scientifica e non adottando mai quelle tecniche teatrali o narrative, che comunque ben conosceva, per attrarre e avvicinare nella lettura. Quella lanciata al lettore è una vera e propria sfida del pensiero, un dialogo con chi sta leggendo, ma anche un discorso illuministicamente fatto alla ragione umana.

## Indice

<b>I Presupposti teorici</b> .....	3
1.1. Lo “stato di natura” e l’uomo integrale.....	3
1.2. Il singolo e la società.....	8
1.3. Il modello universale.....	10
<b>Il genere letterario</b> .....	13
2.1. L’ <i>Emilio</i> come romanzo: la storia di un adolescente?.....	14
2.2. L’ <i>Emilio</i> come saggio di teoria pedagogica: formazione ed educazione.....	16
2.3. Dalla teoria pedagogica alla pratica pedagogica: un “esperimento mentale”....	18
<b>Una soluzione pedagogica a un problema antropologico e politico</b> .....	22
3.1. Esperienza e conoscenza.....	23
3.2. L’educazione negativa.....	25
3.3. Rousseau fu un illuminista?.....	28
Scheda didattica.....	31
Bibliografia.....	36



## I Presupposti teorici

Introdurre una classe e dei lettori così giovani allo studio, alla lettura dell'*Emilio* di Rousseau necessita di alcune premesse da esplicitare agli allievi: questa breve introduzione ha lo scopo di fornire alla classe gli strumenti concettuali e teorici per poter poi addentrarsi nella lettura ed essere in grado di rintracciare, autonomamente seppur sempre guidati, gli snodi e i punti centrali dell'argomentazione di J. J. Rousseau. Leggere la complessità di questo testo significa tenere sempre presenti: la ricchezza della letteratura critica che intorno a questo "romanzo pedagogico" si è sviluppata nella storia del pensiero sull'educazione; l'ampiezza del pensiero di Rousseau da cogliersi nei continui e ineludibili rimandi tra il testo dell'*Emilio* e il resto della produzione rousseauiana; l'influenza e l'effetto distraente della biografia dell'autore che spesso ha indotto a una interpretazione in qualche modo tendenziosa.

Come ben sottolinea Zedda "i significati più veritieri e attendibili possono emergere solo da un'analisi che si snodi direttamente sul testo, orientata a rintracciare piani di lettura inusitati e a individuare i confini che intercorrono fra il pedagogico, il non-pedagogico e ciò che pedagogico è solamente per vie indirette"<sup>1</sup>. Il rinnovamento che Rousseau vuole attuare in pedagogia è strettamente connesso al suo pensiero politico e filosofico, ma ha anche molto a che vedere con lo slancio che lo porterà a sostenere una vera e propria riforma antropologica quando si interroga sulle origini del male e sulle radici da ricercare nella società.

### 1.1. Lo "stato di natura" e l'uomo integrale

Il primo grande obiettivo di Rousseau è quello di "salvare l'uomo comprendendone la natura"<sup>2</sup>. Il punto di partenza è una riflessione di tipo nostalgico<sup>3</sup> sul modello di rapporti sociali esistenti nel cosiddetto stato di natura: in cui l'uomo viveva integro, sano e moralmente retto. Il perversimento della sua natura è quindi da considerarsi, secondo Rousseau, come successivo alle origini dell'umanità (contrariamente a quello che pensava Pascal) e da attribuire allo squilibrio dell'ordine sociale, a quella sovrastruttura che maschera la vera natura degli uomini di oggi sepolta sotto uno strato di bisogni estranei e inclinazioni artificiali.

Tutte le cose sono create buone da Dio, tutte degenerano tra le mani dell'uomo. [...] tutto sconvolge, tutto sfigura, ama la deformità, le anomalie, nulla accetta come natura lo ha fatto, neppure il suo simile: pretende ammaestrarlo per sé come cavallo da giostra, dargli una sagoma di suo gusto, come ad albero di giardino<sup>4</sup>.

La natura, sentiamo ripetere, non è che l'abitudine. [...] Prima che l'alterazione si produca, tali disposizioni costituiscono in noi quella che io chiamo

---

<sup>1</sup> M. Zedda, *Rileggendo l'Emilio, Itinerari di pedagogia rousseauiana*, Armando Editore, Roma 2003, p. 23.

<sup>2</sup> M. Trombino, *Elementi di didattica teorica della filosofia*, Calderini, Bologna 1999 (anche in <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/storiafil/emilio.htm>).

<sup>3</sup> "Francese per formazione spirituale, ma ginevrino per tradizione morale e politica, Rousseau si è sempre considerato uno straniero nella patria elettiva. Tale sentimento di spaesamento può forse ritenersi il fondamento psicologico di quelle analisi socio-politico-culturali che ne hanno fatto un critico radicale della vita civile del tempo". M. Trombino, *Op. Cit.*

<sup>4</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Primo, p. 63.

natura<sup>5</sup>. Lo stato di natura diventa una vera e propria ipotesi di lavoro per scoprire quanta ricchezza umana è stata obliata e persa nella storia, andando alle radici dell'interiorità umana come a ripercorrere fenomenologicamente il cammino dell'uomo. La contrapposizione natura/uomo, o come noi diremmo natura/cultura, è più che evidente. Nel corso della sua storia la cultura umana non ha saputo cogliere quella verità unica e irripetibile che dice di ognuno di noi che non siamo altro che natura: l'uomo è natura e solo divenendo ciò che egli è, rispettando la sua natura, potrà essere veramente se stesso. Non si tratta a ben vedere di una indagine sull'uomo primitivo che Voltaire ha successivamente ridicolizzato<sup>6</sup>, bensì si tratta di una riflessione su "un essere civile senza civiltà, un essere generico, spogliato di tutto ciò che la razza, l'epoca e il luogo hanno potuto conferirgli di particolare: in una parola, è l'uomo universale nei suoi tratti più generali e durevoli [...] l'uomo naturale è la natura dell'uomo"<sup>7</sup>.

L'opera si rivela, quindi, come un esperimento teorico con riferimenti frequenti alla pratica e all'umanità, ma comunque un esperimento/trattato volto a dimostrare un principio: la bontà originale dell'uomo (si tratta dell'uomo pre-civile). Ed è nell'ambito dell'illustrazione di questo ideale che Rousseau tenta di trarre i principi di una pedagogia largamente umana che centra il focus dei propri obiettivi quando il ritorno alla natura assume il significato ben preciso di un percorso educativo (l'educazione per l'uomo in quanto uomo e non solo per il cittadino) che tiene conto dei bisogni essenziali del fanciullo rispettandone i ritmi e le fasi di crescita, valorizzando le caratteristiche tipiche dell'età infantile. Pertanto nel corso dell'educazione di un fanciullo come Emilio, libero nei movimenti, nei propri giochi e nelle azioni, ogni influenza, ogni costrizione sarà messa al bando. Lontano da: famiglia, società, religione, libri<sup>8</sup>, tirannia delle abitudini, solo così Emilio potrà sperimentare i suoi limiti e arrivare a perseguire autonomamente e indipendentemente il proprio destino. Solo la natura interverrà nella sua educazione "come maestra e come punitrice" e, talvolta, anche il maestro sempre come agente della natura, ma i suoi interventi si limiteranno il meno possibile.

Ma come educa la natura?

L'educazione ci viene impartita o dalla natura o dagli uomini o dalle cose. Quella della natura consiste nello sviluppo interno delle nostre facoltà e dei nostri organi; quella degli uomini c'insegna a fare un certo uso di facoltà e organi così sviluppati; l'acquisto di una nostra personale esperienza mediante gli oggetti da cui riceviamo impressioni è l'educazione delle cose<sup>9</sup>.

Sul tema del ritorno alla natura, secondo Trombino, ha influito il mito del "buon selvaggio" noto in Francia dal Cinquecento a seguito dell'incontro e della idealizzazione dei popoli selvaggi incontrati nel corso dell'epoca delle scoperte geografiche, ma che continuava a riempire le pagine della letteratura in cui spesso vi si ritrovava una vera e propria apologia di quel modo primitivo di vita dal quale lo stesso Rousseau rimase affascinato:

«I selvaggi non sono precisamente cattivi, perché non sanno cosa sia essere buoni;

---

<sup>5</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Primo, pp. 65-66.

<sup>6</sup> Lettera a Rousseau del 30 agosto 1755.

<sup>7</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Introduzione, pp. 19-20.

<sup>8</sup> "La lettura è, in generale, la maledizione dell'infanzia, e persino le graziose favole di La Fontaine andrebbero evitate, perché lo scopo morale di questi racconti poetici è inutile per i bambini, che probabilmente non ne comprendono il significato e si identificano con i personaggi sbagliati". J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Secondo, p. 179-185.

<sup>9</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Primo, p. 65.

poiché non è l'accrescimento dei lumi né il freno della legge, ma la calma delle passioni e l'ignoranza del vizio che impedisce loro di fare il male.» (*Discorso sulle scienze*)

La scoperta dell'esistenza di una vita all'interno dello stato di natura conduce al pensiero che quello stato specifico potesse costituire un vero e proprio stimolo di cambiamento per l'uomo moderno. Ovviamente occorre soffermare l'attenzione e interpretare correttamente questo rimando: non si tratta mai nella speculazione rousseauiana di un inneggiare, di un lodare la barbarie, ma lo stato di natura va sempre identificato con una categoria filosofica, un modello teorico da tenere come riferimento esclusivamente ideale. Il mito del "buon selvaggio" non va interpretato, quindi, come l'idea che veicola un pensiero primitivista, ma deve essere considerato come "una norma di giudizio in base a cui condannare l'impianto storico-sociale che ha mortificato la ricchezza passionale dell'uomo, come la spontaneità dei suoi sentimenti più profondi"<sup>10</sup>. Rousseau è riuscito a trovare in una norma del passato una illuminazione per il presente<sup>11</sup>. E l'obiettivo, pertanto, rimane sempre lo stesso: stimolare gli uomini al cambiamento mostrando loro "il prima e il dopo".

La società ha reso l'uomo più debole, non solo privandolo del diritto che aveva sulle proprie forze, ma anche facendogli diventare insufficienti. È per questo che i suoi desideri si moltiplicano in proporzione alla sua debolezza [...]. Ho indicato la ragione di questo stato di debolezza. La natura vi pone rimedio grazie all'affetto che padri e madri nutrono per i figlioli, ma questo affetto può essere eccessivo o insufficiente e può indurre in errore. Alcuni genitori, che vivono nelle condizioni proprie dello stato di civiltà, vi inseriscono anzitempo il bambino e, facendogli provare più bisogni di quanti ne abbia, lungi dall'alleviargli la debolezza, l'accrescono. E ulteriormente l'accrescono esigendo da lui ciò che la natura non esige, sottoponendo alla loro volontà le poche forze che egli possiede per soddisfare la sua, tramutando in schiavitù dell'una o dell'altra parte la dipendenza reciprocamente creata dalla debolezza e dall'affetto<sup>12</sup>.

Il manifesto educativo di Rousseau mette al centro un ritorno alla natura, una valorizzazione delle caratteristiche specifiche dell'età infantile facendo sì che il metodo educativo tutto venga rivoluzionato nel concentrarsi sullo stesso ragazzo al centro dell'azione educativa. La natura assume diversi significati: "opposizione a ciò che è sociale, valorizzazione dei bisogni spontanei dei fanciulli e dei liberi processi di crescita, esigenza di un continuo contatto con un ambiente fisico non urbano e quindi considerato più genuino"<sup>13</sup>. *In nuce* si possono già intravedere in queste diverse sfumature le innovazioni che la critica attribuirà al pensiero rousseauiano e che verranno sviluppate dal pensiero pedagogico a lui successivo: aver attribuito una specificità e una autonomia all'infanzia rispetto all'età adulta, il collegamento tra motivazione e apprendimento con la conseguente necessità di insegnare facendo sempre riferimento a delle esperienze di vita concreta dello stesso fanciullo, il rapporto tra educato ed educatore sempre trasmesso come un legame di tipo dialettico tra libertà e autonomia. Ecco, quindi, che quando il fanciullo viene educato naturalmente il precettore deve rimanere al margine e non ostacolarne mai

---

<sup>10</sup> M. Trombino, *Op. Cit.*

<sup>11</sup> Rousseau, infatti, al contrario degli illuministi, non crede nel progresso come fosse qualcosa di positivo, tutt'altro: esso non farà altro che accentuare le disuguaglianze. «Progressi? Nella morale? Non ho mai sentito niente del genere, posso solo mostrare i regressi che l'umanità, partendo dalle sue condizioni naturali di vita, ha provocato con la cultura e con la scienza».

<sup>12</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Secondo, pp. 134-135.

<sup>13</sup> F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2004, p.153.



gli effetti.

La natura, per rafforzare e far crescere il corpo, ha mezzi che non si debbono mai ostacolare. Non bisogna mai ostacolare un fanciullo a restare fermo quando vuol muoversi o a muoversi quando vuol restare fermo. Se la volontà dei fanciulli non è stata guastata dai nostri errori, non c'è nulla che essi vogliano senza motivo. Bisogna che possano correre, saltare e gridare, quando ne hanno voglia. [...] Bisogna allora distinguere con cura il vero bisogno, quello naturale, dal bisogno capriccioso, che comincia a nascere, o da quello che deriva dall'esuberanza di vita di cui ho parlato<sup>14</sup>.

Quando si è data come presupposta la particolare tipologia di dialogo che Rousseau intrattiene con il suo lettore, si è data implicitamente anche una immagine del tipo di lettore a cui il filosofo si rivolge: il borghese, l'uomo comune, ma soprattutto l'uomo concreto che è immerso nella realtà e nel proprio vissuto. In questo dialogo l'obiettivo di entrambi sarà lo sforzo di penetrare la natura umana nella sua integrità: le passioni e il contrasto tra i desideri-impulsi e la volontà, la vita individuale e ciò che ogni individualità mette in comune con il resto dell'umanità, il rapporto tra la società e il singolo tra personale e impersonale (quello che costituisce la trama di ogni comunità). Studiare il singolo, studiare l'uomo è come studiare l'intera umanità. Lo dice chiaramente nel *Discorso sull'ineguaglianza* «Io devo parlare dell'uomo», della sua natura, di come dovrebbe essere e di come lo ha reso la società. Secondo Rousseau l'uomo che necessariamente vive in società non deve però tradire la sua natura e disconoscere se stesso. L'unica salvezza della società sta nella rinaturalizzazione dell'uomo che ha perso il contatto con la propria interiorità. Solo ripartendo dall'interiorità e dalla potenziale bontà dell'uomo si potrà raggiungere «un'effettiva ricostituzione dell'uomo integrale, non però in direzione individualistica, ma in direzione comunitaria»<sup>15</sup>. Si tratta di un progetto globale di trasformazione e realizzazione dell'uomo nuovo. Ma la natura a cui l'uomo deve tornare non è lo stadio primitivo bensì l'anima, la propria coscienza, l'interiorità. Sottolinea bene a questo proposito Sammartano: «la natura del Rousseau va intesa ancora quale criterio ideale, quale misura di una valutazione della vita dell'uomo, colto nel suo interiore processo spirituale, quale coscienza in altre parole, quale norma fondamentale regolatrice della condotta e della vita»<sup>16</sup>. Reale e ideale chiudono il circolo del pensiero sull'educazione così da rendere conto della visione rousseauiana integrale dell'uomo.

Simile alla statua di Glauco che il tempo, il mare, le procelle avevan talmente sfigurato che somigliava meno a un dio che a una bestia feroce, l'anima umana, alterata in seno alla società da mille cause senza posa rinascenti, dall'acquisto di una moltitudine di conoscenze e di errori, dai cangiamenti sopravvenuti nella costituzione dei corpi, e dall'urto continuo delle passioni, ha, per così dire, mutato di aspetto, fino al punto di essere quasi irriconoscibile, e non vi si trova più, in luogo di un essere operante, sempre secondo principii certi e invariabili, in luogo di quella maestosa semplicità che il suo autore vi aveva impressa, se non il deforme contrasto della passione che crede ragionare e dell'intelletto delirante<sup>17</sup>.

Così l'uomo, paragonato alla statua di Glauco deformata dall'urto delle

---

<sup>14</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Secondo, pp. 136-137.

<sup>15</sup> M. Trombino, *Op. Cit.*

<sup>16</sup> N. Sammartano, *La restaurazione dell'uomo in Rousseau. Ed altri saggi e questioni di pedagogia*, Agalia Editore, Urbino 1967, p. 36.

<sup>17</sup> J. J. Rousseau, *Discorso sull'ineguaglianza*, SP, I, 130, 142.

passioni e dal tempo, viene corrotto nell'intimo della propria natura dalla società, ma può, però, essere ricostruito alla luce del terzo dei tre articoli di fede di Rousseau: la libertà<sup>18</sup>. «L'uomo è nato libero e tuttavia è ovunque in catene» esordisce Rousseau nel *Contratto sociale*. Sciogliere l'uomo dalle catene e restituirlo alla libertà è l'obiettivo sempre presente nella sua argomentazione. Ma Emilio è veramente libero? Lasciar fare alla natura il suo corso non significa permettere al fanciullo di fare qualunque cosa seppur in alcuni passaggi Rousseau affermi che sarà la natura stessa a punire mostrando cosa è sbagliato e cosa è giusto. Il precettore, pur non usurpando il ruolo educante della natura, non permetterà, però, che ogni capriccio venga soddisfatto. Il maestro rimane sullo sfondo della situazione educativa ma non finisce mai di controllare, di sovrintendere, come pure di stimolare e provocare: «lasciate sempre che egli sia padrone di sé in apparenza, ma siatelo voi nella sostanza».

## 1.2. Il singolo e la società

In *J. J. Rousseau e la fondazione dei valori borghesi* Illuminati tenta di dare fondamento all'ipotesi di un filosofo in cui coesistono due intenzioni: l'interiorizzazione/evasione dalla solitudine e la redenzione politica dell'umanità attraverso la reintegrazione del singolo nella comunità che si è data un nuovo contratto sociale. Da un problema strettamente autobiografico la riflessione si sposterebbe all'analisi dei testi e delle teorie rousseauiane. La descrizione dell'umanità data da Rousseau rende conto di una società che ha permesso di progredire in ogni campo fuorché nell'arte di essere felici. L'uomo moderno sta scoprendo l'universo eppure, nello stesso tempo, sta dimenticando quello che c'è nella sua anima. Ma la corruzione descritta e quelle stesse istituzioni sociali che veicolano straniamento e schiavitù non sono altro che lo sfondo sul quale si staglia il nuovo progetto di rigenerazione e rifondazione dell'umanità che solo inizialmente trova la soluzione più immediata nel separarsi, nell'isolarsi dalla società. A ben vedere anche questa prima fase di straniamento ha una sua utilità nella ricerca e nella misurazione di quelli che sono i prodotti della collettività, i fatti sociali, i vizi e i progressi umani per poter discernere tra natura umana e i frutti del progresso storico e dell'istituzione. Il bersaglio polemico, nemmeno a dirlo, sono proprio l'istituzione delle società civili e l'organizzazione politica che ha la pretesa di sostenere la superiorità dell'essere umano sull'animale (si tratta qui dell'identificazione uomini-cittadini). Lo stato di natura di cui parla il ginevrino deve contrapporsi allo stato sociale; ma Rousseau rifugge da quegli ideali di evasione pertanto lo stato di natura non è un vago ideale di vita solitaria bensì uno stimolo a ritrovare la nostra natura interna in uno sforzo di continua tensione dialettica con il presente che va collettivamente rinnovato e trasformato.

Ma benché fra gli uomini non vi sia una società naturale e generale, benché diventando socievoli diventino anche infelici e malvagi, benché le leggi della giustizia e dell'uguaglianza non contino nulla per chi vive a un tempo nella libertà dello stato naturale e sotto il giogo dei bisogni propri della società; invece di pensare che non ci sia né virtù né felicità, e che il cielo ci abbia abbandonato senza soccorso al decadimento della specie, sforziamoci di ricavare dal male stesso la

---

<sup>18</sup> I tre articoli di fede sono: 1) una volontà muove la materia 2) un'intelligenza la coordina 3) la libertà implica la spiritualità dell'anima. «Il principio di ogni azione è nella volontà di un essere libero: è impossibile risalire più indietro. [...] L'uomo è dunque libero nelle sue azioni e, come tale, animato da una sostanza immateriale». Da J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Quarto, pp. 428.

medicina che deve guarirlo. Correggiamo, se possibile, i difetti dell'associazione generale con nuove forme di associazione<sup>19</sup>.

Rousseau non sta negando, quindi, che esista una socievolezza radicata nella natura sensibile umana, ma focalizza il problema su quella che, a parer suo, è una corretta socializzazione dell'uomo civile che deve fondarsi sull'indipendenza dei singoli e sulla loro libertà piuttosto che sulla dipendenza che genera vizi, sullo sviluppo di una buona moralità e di una cultura autentica. Occorre costituire una società nuova in cui l'uomo non può essere un Robinson Crusoe<sup>20</sup> perché la ricerca della felicità è un obiettivo comune alla collettività: costruire una società libera e felice formando delle coscienze libere e felici. La dialettica uno-molti è in funzione della soddisfazione dei bisogni di ognuno ma anche della felicità. Il pedagogista Rousseau non può essere disgiunto dal Rousseau "ingegnere sociale", tanto che si può leggere in ogni sua opera lo stretto legame di continuità tra pedagogia e politica. L'uomo è secondo questo modello modificabile e perfeffibile, pertanto all'interno di una comunità che voglia rinnovarsi la scelta sarà tra rivoluzione ed educazione. «Dobbiamo ora vedere come nella "nuova associazione" si compongano l'uomo e il cittadino, l'incondizionatezza del potere democratico-statuale e la garanzia dell'indipendenza. Solo così capiremo anche la funzionalità di solitudine e comunità civica e la loro comune illusorietà»<sup>21</sup>. Il segreto della perfeffibilità umana è inscritta nella storia della specie, in quella storia dell'evoluzione che ha visto piano piano prendere il sopravvento sul mondo animale, un progresso di cui gli animali appunto non sono capaci come invece lo sono gli uomini che riescono, attraverso la loro capacità di perfeffionarsi, ad acquisire quella cultura che è sinonimo di progresso ma che è anche il punto di inizio di vizi ed errori. Perché è vero che l'uomo possiede la facoltà di migliorare se stesso essendo capace di perfeffionare la propria natura, ma la stessa facoltà «che lo distingue dagli animali, può compiere passi all'indietro verso il peggioramento di se stesso. Perciò, conclude Rousseau, gli attributi umani della libertà e della perfeffibilità, abbozzati o latenti, sono ciò che ha reso possibile l'evoluzione storica della razza umana»<sup>22</sup>. Il progresso si alterna al regresso in quanto la perfeffibilità umana garantisce solo la possibilità di mutamento, ma è l'uomo con le sue scelte, facendo un cattivo uso della propria libertà, determina la propria degradazione e l'abuso della propria perfeffibilità. La società vagheggiata dal ginevrino è tutt'altro che perfetta, usando una espressione della filosofia contemporanea, potremmo dire che persegue una ermeneutica della finitezza, cioè in questa società l'artificio umano trova dei limiti, dei confini nella stessa natura umana.

### 1.3. Il modello universale

Il lettore che si immerga nelle opere di Rousseau sa bene individuare due filoni pedagogici molto diversi che però in qualche modo non vengono mai a contraddirsi l'un l'altro. Come ben dice Cambi, la filosofia rousseauiana suggerisce due percorsi: il modello dell'educazione libertaria e naturale; il modello

---

<sup>19</sup> J. J. Rousseau, 2° Discorso, citato in A. Illuminati, *J. J. Rousseau e la fondazione dei valori borghesi*, Il Saggiatore, Milano 1977, p. 76.

<sup>20</sup> Il riferimento è all'unico libro che a Emilio sarà concesso di leggere in quanto secondo Rousseau degno specchio della stessa autosufficienza che vorrebbe inculcare nel giovane e lettura che esalta quella curiosità che è alla base dell'apprendimento. Cfr. F. Cambi, *Op. cit.*, p. 156.

<sup>21</sup> A. Illuminati, *J. J. Rousseau e la fondazione dei valori borghesi*, Il Saggiatore, Milano, 1977, p. 124.

<sup>22</sup> R. Wokler, *Rousseau*, Il Mulino, Bologna, 2001, p. 56.

dell'educazione sociale e politica che molto ha a che vedere con il principio di conformazione sociale svolto e guidato dallo Stato. Non esiste contraddizione perché laddove è possibile ricostruire la società e ridarle «uno spirito nazionale l'educazione del cittadino resta ancora come la formula più giusta e più praticabile»<sup>23</sup>. I riferimenti culturali di Rousseau sono la Ginevra di Calvino e il modello platonico attraversato nella lettura delle pagine della *Repubblica*, due influenze teoriche differenti ma entrambe dominanti nel suo pensiero. I due percorsi vanno, dunque, presi in considerazione a seconda del paese in cui ci si trova. Per quelle società eccessivamente corrotte e complesse varrà il progetto del «ritorno alla natura» descritto nell'*Emilio*, altrimenti basterà un risanamento morale dell'uomo che investa nel profondo l'educazione dei cittadini che per Rousseau è preferibile che sia sempre pubblica. I modelli teorici, qualunque percorso si decida di intraprendere, hanno vita breve se non vengono ancorati a una realtà fattuale e Rousseau sembra saperlo sin troppo bene quando afferma:

«So bene che, in imprese quali la mia, l'autore si trova sempre a suo agio tra teorie che non ha l'obbligo di mettere in pratica, so bene che impartisce senza sforzo una folla di bei precetti impossibili a seguirsi e che, per mancanza di particolari e di esempi, anche la parte attuabile delle sue proposte resta lettera morta, quando non ne abbia mostrato l'applicazione»<sup>24</sup>.

Del resto, ponendosi in una posizione dialettica tra la rivoluzione pedagogica e la rifondazione politica della società, era impossibile non fornire un substrato concreto o per lo meno uno sfondo di problematicità effettiva che potesse fornire a quei principi utopici un'aurea di potenzialità, di realizzazione di un programma minimo come poteva essere quello di una educazione domestica capace di riformare civilmente e moralmente laddove una vera e propria riforma politica era impraticabile. «L'*Emilio* va letto soprattutto come un'opera a tesi, destinata a completare il 'sistema' politico esposto nei *Discorsi* e nel *Contratto*»<sup>25</sup>. Eppure questo modello ideale è un esperimento che non ha eguali nell'empireo filosofico e pedagogico.

«Ho deciso perciò di crearmi un allievo immaginario, di attribuirmi l'età, la salute, le cognizioni e tutti i requisiti necessari per consacrarmi alla sua educazione e di attendere a questa dalla sua nascita fino a quando, divenuto adulto, non avrà bisogno di altra guida che di se stesso. Tale metodo mi sembra utile per impedire a un autore, incline a diffidare di se stesso, di perdersi dietro vani miraggi; infatti non appena si allontana dai metodi correnti non ha che da sperimentare i suoi sul proprio allievo: si accorgerà subito, o il lettore si accorgerà per lui, se segue davvero lo sviluppo dell'infanzia e il cammino naturale del cuore umano.»<sup>26</sup>

Il modello pedagogico viene costruito con originalità filosofica ma anche tenendo sempre presente il metodo che lo stesso Rousseau come autore dà a se stesso per autoregolarsi e che gli servirà anche come guida di riferimento nel delineare un modello che ha la pretesa di configurarsi come universale. La costruzione di una teoria universale non esclude, però, né la forte personalizzazione (il rapporto educativo è una relazione tra persone, coscienze, vite) né le singolarità, le individualità che caratterizzano il percorso Emilio-Rousseau. Del resto sacrificare le specificità di ogni singolo fanciullo al principio teorico universale significherebbe

---

<sup>23</sup> F. Cambi, *Op. cit.*, p. 159.

<sup>24</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Primo, p. 84.

<sup>25</sup> P. Casini, *Introduzione a Rousseau*, Laterza, Bari, 1998, p. 122.

<sup>26</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Primo, p. 84.



far prevalere in maniera troppo forte la componente utopica presente nel progetto rousseauiano. Eppure l'obiettivo di fare della storia educativa di Emilio un modello universale appare molto complesso se si tiene conto di una questione fondamentale: il percorso di Emilio avviene in un determinato contesto storico con particolari condizioni di vita e tradizioni locali; ma il modello in sé deve essere talmente elastico da potersi riprodurre in ogni tempo e in ogni luogo, «capace di adattarsi a ogni clima e a ogni storia locale, a un ambiente montano e a uno di pianura, a un borgo di pescatori e alla nascente società industriale, a Parigi e alla campagna»<sup>27</sup>. Insomma Emilio come una specie di fanciullo universale, il prototipo di una società in cui il passato è stato azzerato. Anche il contesto, pertanto, si trova reinventato ad hoc: un uomo ideale, prototipo di un modello di fanciullo ideale, educato in un laboratorio in cui viene sottoposto a ogni sorta di esperimenti astratti, mentali che trovano, però, una radice fondativa nella conoscenza della natura umana (da tutti visibile e facilmente esperibile, così da rendere anche verificabile ogni tipo di esperimento condotto). Conoscere la natura umana significa averla bene osservata e in nient'altro che questo consiste il "metodo" che Rousseau si è proposto di seguire con fermezza e risoluzione. Osservare la natura umana, il corpo, la mente, tutta la persona insomma. Senza questa osservazione alla base, il metodo sarebbe un fallimento. In questo modo il modello universale costituirà l'anello di congiunzione tra la teoria pedagogica e la pratica pedagogica: il modello troverà applicazione adattandosi alle diverse situazioni concrete in cui si incorrerà nella vita ma senza addivenire a compromessi con la società corrotta.

«L'opera delinea infatti un modello di uomo senza il quale il modello di società delineato nel *Contratto sociale* non poteva neppure essere pensato»<sup>28</sup>. Un vero e proprio umanesimo astratto attraverso il quale comprendere la natura umana in ogni suo aspetto in vista della costruzione di una futura società. Perché occorre formare il cittadino nuovo fuori dalla società corrotta ma solo per renderlo poi capace di costituire una nuova società incorrotta (ri-socializzata). E in questo proposito si manifesta tutto il realismo rousseauiano.

Un uomo che volesse considerarsi come un essere isolato, senza alcun legame con gli altri e capace di bastare a se stesso, non potrebbe avere che un'esistenza miserevole<sup>29</sup>.

## Il genere letterario

La rappresentazione rousseauiana di un percorso in cui un allievo viene condotto da un educatore attraverso una formazione efficace trova le sue ragioni fondanti forse nel riscattare il proprio abbandono, nel giustificare il fallimento come precettore, ma alla base della scelta di un modulo espressivo come quello della narrazione delle pagine dell'*Emilio* – e dei diversi livelli che nella scrittura di Rousseau confluiscono nel creare un unico discorso all'interno dei percorsi in cui si avventura il filosofo – vi è un tentativo raziocinante tutto compreso nella forza di una vocazione<sup>30</sup> e nelle eccezionali doti di teorico di cui l'autore era in possesso.

«Sono troppo consapevole della grandezza dei doveri di un pedagogo e troppo avverto la mia incapacità, per accettare mai un simile incarico da qualunque parte

---

<sup>27</sup> M. Trombino, *Op. Cit.*

<sup>28</sup> M. Trombino, *Op. Cit.*

<sup>29</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Terzo, p. 303.

<sup>30</sup> Rousseau scriveva al padre, nel 1735, che provava una certa predilezione solo per il mestiere del precettore.



mi sia offerto [...] In passato ho fatto esperienza di questo mestiere quanto basta per esser certo ch'io non sono fatto per esso e, se avessi talento sufficiente, la mia condizione me ne dispenserebbe. [...] Non in grado di adempiere il compito più utile, oserò almeno tentarne uno più facile: a somiglianza di tanti altri, non metterò mano all'opera, ma alla penna, e quel che si deve, anziché farlo, mi sforzerò di dirlo.»<sup>31</sup>

Quanto alla realtà di questo alunno immaginario che sembra prendere corpo dalle pagine di questo scritto, Rousseau assicura in una lettera del 1764 a Cramer che la sua è un'opera dal carattere filosofico, un trattato sulla bontà originale dell'uomo. Diventa importante, quindi, cogliere l'essenza del testo e di cosa esso è intessuto (pedagogico, giuridico, filosofico...) per comprendere e saper distinguere i diversi piani della narrazione, gli intenti, gli obiettivi reali e quelli ideologici, imparare a discernere il livello della realtà da quello dell'utopia, per indagare tutti gli itinerari pedagogici possibili che si intravedono dietro il racconto della "storia dell'educazione" di Emilio, dietro un testo che ha richiesto "venti anni di meditazione e tre di lavoro".

Tra i libri di Rousseau l'*Emilio* è indubbiamente il più originale, quello in cui l'autore viene maggiormente "sospinto dalla passione", l'opera in cui la pedagogia si fa poetica e penetra attraverso una dialettica puntuale e una sensibilità vigorosa.

## 2.1. L'*Emilio* come romanzo: la storia di un adolescente?

Un romanzo che inizia contro voglia: Madame Chenonceaux aveva chiesto a Rousseau di occuparsi della elaborazione di un sistema educativo per il proprio figlio, così hanno inizio le meditazioni di Jean-Jacques che lo condurranno alla scrittura dell'*Emilio*. Per amicizia e per dovere, l'argomento diventa pian piano di suo massimo interesse e il discorso pedagogico viene sempre di più a intrecciarsi con il discorso etico, con quello politico e sociale; mentre la riflessione mantiene una elasticità che a Rousseau viene dall'essersi divincolato dalle concezioni della tradizione. E, così, lo statuto epistemico alla base della pedagogia rousseauiana si sdoppia: scienza del reale e del concreto sì, ma che si esplica attraverso la descrizione, l'osservazione, lo studio di quello che è fattibile; e, ancora, riflessione condotta alla sua massima radicalità attraverso quelle spinte etiche e utopiche che lo porteranno a valicare i terreni del possibile e a sconfinare nel dover essere. Il gioco narrativo è volto a sedurre il lettore che affascinato sembra non cogliere l'idealità, l'infinita passione per la perfettibilità, la mancanza di riscontri reali in cui ogni idea profusa appare fortemente radicata nelle convinzioni di chi scrive (anzi parla, al lettore).

Si crederà di leggere, più che un trattato pedagogico, le fantasticherie di un visionario sull'educazione. Che posso farci? Non è sulle idee degli altri che scrivo, ma sulle mie. [...] Che se poi talvolta ricorro al tono affermativo, non è certo per suggestionare il lettore, ma per parlargli così come penso. Perché dovrei esporre in forma di dubbio ciò di cui, da parte mia, non dubito affatto? Io dico esattamente quello che sento dentro di me<sup>32</sup>.

Zedda sostiene che il romanzo è tale, e non è invece da considerarsi come un trattato, nonostante il continuo ricorso all'aneddotica storica, alle cognizioni scientifico-tecniche del tempo, a eventi autobiografici, cioè a tutta una serie di

---

<sup>31</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Primo, p. 83.

<sup>32</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Prefazione, p. 60.

digressioni che però arricchiscono la storia, problematizzandola e rendendola interessante.

La storia di Emilio è quella di un fanciullo che fa le prime esperienze con le realtà esterne; poi sperimenta le esperienze sensoriali (il criterio in base a cui valutare tali esperienze è costituito dal piacere e dal dolore); successivamente riceve l'educazione morale e religiosa (è l'età in cui comprende il valore degli insegnamenti fornitigli in materia); infine è pronto a entrare nella società e ricerca la donna della sua vita, Sofia, educata in maniera da essere la sua compagna ideale. L'amplificare la dimensione narrativa della vicenda di Emilio si pone come un artificio retorico per poter «conferire al lavoro quell'insieme di complessità che si presta a piani di lettura più profondi. Il romanzo, soprattutto grazie alle numerose digressioni, può così presentare al vero allievo di Jean-Jacques – il lettore – una vasta sequenza di concetti, di valori e di ideali situabili su un piano di sostanziale dissenso con la cultura e le concezioni all'epoca dominanti»<sup>33</sup>. Pertanto a scandire il romanzo pedagogico e la narrazione sono le età di Emilio: infanzia (1-2 anni), fanciullezza (3-12), preadolescenza (13-15), adolescenza (16-20) e, quindi, giovinezza; mentre l'osservazione, il rispetto dell'infanzia, la conoscenza della mente dell'uomo, il formare la mente umana e il conoscere la società sono i principi che determinano il ritmo della costruzione teorica che si staglia implicita ma ben salda all'interno del tessuto narrativo. Il romanzo è, quindi, un insieme eterogeneo e in qualche modo disorganico in cui l'entusiasmo del dire ha la meglio sulla logica del dimostrare. Paradossi, massime, divagazioni poco dotte, pensieri: una caccia all'interpretazione, alla raccolta di senso, alla comprensione della straordinaria avventura di un ragazzo alle prese con la propria vicenda formativa. L'avventura educativa di Emilio è rimasta nella storia il cliché pedagogico per eccellenza, la lettura miope di un testo che sa legare il pedagogico a un tessuto e a una trama complessa di senso e significati. Ma perché il romanzo e non il trattato come genere scelto? Eppure Rousseau dà prova di maestria in entrambi (si vedano a tal proposito *La nuova Eloisa* e *Il Contratto sociale*).

«[...] mi importa pochissimo di aver scritto un romanzo. Quello della natura umana è un romanzo abbastanza bello. Se non si trova che in questo scritto, è forse colpa mia? Dovrebbe essere la storia della mia specie. Voi che la depravate, siete proprio voi che fate un romanzo del mio libro.»<sup>34</sup>

Sembra che l'opera nasca come trattato, ma pagina dopo pagina subisce la trasformazione in romanzo in quanto l'autore stesso si rende conto che questa è la forma divulgativa migliore. E infine, non bisogna dimenticare tutte le premure che Rousseau usa nei confronti dei lettori: avvertenze, precisazioni al fine di evitarli malintesi ed equivoci nella lettura. Tutte le incursioni di ciò che non è strettamente pedagogico, del non-pedagogico, potrebbero in qualche modo suggerirci l'idea di un Rousseau riformatore di coscienze e rieducatore di ogni lettore del quale sembra voler ridefinire la mentalità, il costume, una sorta di rapsodia di suggerimenti su come condurre la propria esistenza, cioè sul ben vivere. Chi è, quindi, il vero allievo, quello a cui Rousseau impartisce delle lezioni, il fanciullo Emilio, o il lettore di ogni età?

---

<sup>33</sup> M. Zedda, *Rileggendo l'Emilio, Itinerari di pedagogia rousseauiana*, Armando Editore, Roma 2003, p. 37.

<sup>34</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, in *Opere*, p. 660.

## 2.2. L'*Emilio* come saggio di teoria pedagogica: formazione ed educazione

Letto da un interprete specialista della materia teorica sottesa alla storia di Emilio, il testo può essere analizzato come un manuale di pedagogia. Non è, però, questa la vera natura dell'opera come si è visto sopra, ma una tipologia interpretativa possibile seppur foriera di lacune o di astrattezze dovute alla mancanza di una vera e propria progettualità. Perché il reale e l'utopico si intrecciano indissolubilmente in questi itinerari. Chi approccia il testo di Rousseau (perché di testo occorre parlare) come si trattasse di un romanzo pedagogico e filosofico alla maniera del *Candido* di Voltaire complica la sua lettura andando alla ricerca della metafora narrativa portatrice del senso o del significato di tesi filosofiche esemplificate dalla trama del racconto. La fusione di narrazione e riflessione pedagogica (e filosofica) nell'*Emilio*, invece, realizza una interdipendenza tra i due livelli che rimandano continuamente l'uno all'altro. La teoria pedagogica premette alcuni principi fondamentali sulla quale verrà avviata la sua costruzione

- Osservare i bambini, in quanto la pedagogia e la prassi educativa pensa la specificità del bambino come codificata dall'appartenenza a una data età, l'infanzia: il bambino veniva infatti considerato solo un piccolo uomo, mentre se osserviamo l'infanzia, dice Rousseau, noteremo tratti psicologici, fisici e logici diversi. La pedagogia, inoltre, non deve pensare all'infanzia come l'età che prepara alla vita adulta, bensì come una stagione a sé. L'educazione non è, e non può essere, una premessa a una età successiva perché è un percorso che dura tutta la vita, inizia con la nascita e finisce con la morte.
- Rispettare l'infanzia, in quanto età specifica essa prevede delle tappe di cui occorre tener debito conto. Lo sviluppo delle facoltà e il raggiungimento di determinate finalità in ogni periodo di vita sono essenziali e pertanto l'azione educativa deve prendere coscienza che il principio della gradualità va rispettato.
- Conoscere la mente dell'uomo, le premesse teoriche delle riflessioni di Rousseau sono insite nella tradizione sei-settecentesca e nella cultura antica, soprattutto nella matrice socratica, nello stoicismo, nell'epicureismo.
- Formare l'uomo. Si tratta dell'uomo integrale, la persona che si è formata e che va educata alla comunicazione con i suoi pari all'interno di un determinato contesto culturale. La coscienza, che fonda la dignità dell'uomo, è il prodotto delle interazioni con il mondo circostante e la pedagogia deve farsi scienza di questo divenire della coscienza.
- Costruire la società nuova. L' "ingegnere sociale" ribolle nel filosofo/pedagogista per cui le diverse letture che si danno dell'*Emilio* vanno integrate con quella del *Contratto sociale*.

L'uomo integrale non è il Robinson Crusoe, isolato e lontano, perché la vera felicità si realizza all'interno di un ambiente sociale. La pedagogia qui diventa una scienza che molto ha da dire alla politica nell'ambito di un progetto che se non è rivoluzionario è comunque riformista. In ogni caso il nesso pedagogia-politica è fortemente carico di toni polemici. Pertanto il processo educativo diventa un rapporto tra uomini che collaborano e partecipano a un progetto comune di trasformazione e realizzazione della persona che deve essere formata come uomo e come cittadino.

Rousseau conclude la prefazione dell'*Emilio* con questa affermazione:

«Tutte queste applicazioni particolari non sono essenziali per il mio argomento e non figurano quindi nel mio piano. Altri potranno occuparsene, se vorranno,

ciascuno per il paese o lo Stato che avrà in mente. A me basta che, dovunque nascano uomini, si possa formarli come io propongo e che, una volta portata a termine, questa formazione risulti la migliore che essi potessero conseguire per se stessi e per gli altri. Se non terrò fede a questo impegno, ho certamente torto; ma se vi terrò fede, avrebbe torto a sua volta chi esigesse da me ancora di più, poiché io non prometto che questo.»<sup>35</sup>

Come a dire che ai successivi pensatori, come Pestalozzi, che cercarono nella trama complessa di questo libro dei riferimenti teorici da poter sviluppare, Rousseau anticipa qui che non è quello che essenzialmente si propone di essere, un punto originario di lettura pedagogica dell'educazione. Anche se è necessario dire che, come altri testi che nel corso del XVII e XVIII secolo contribuirono a rifondare nella modernità alcune discipline filosofiche che avevano già alle spalle una storia secolare (un esempio ne è l'estetica che nel passaggio dalla filosofia greca all'opera di Baumgarten e Kant trova una demarcazione netta tra l'antico e il moderno), allo stesso modo l'*Emilio* è un testo di rifondazione della disciplina pedagogica. Questo è dovuto all'avvento di una metodologia specifica per ogni disciplina in cui nascono e si sviluppano i metodi di ricerca scientifica – basta guardare a come anche Rousseau nella prefazione precisa nel dettaglio l'oggetto della sua argomentazione, dandone una definizione precisa e rigorosa, esplicitando i metodi che userà e marcando i limiti e confini della sua riflessione – nonché alla tendenza della società alla specializzazione dei compiti: si rendono necessari specialisti, individui con precise competenze e capacità. Ma non è ancora di un pedagogista vero e proprio che si parla in questo periodo: saranno successivamente i francesi a svilupparne la figura e il ruolo sulle orme dei principi rousseauiani, ma non sulla traccia dell'*Emilio*<sup>36</sup>, che rimane la prima opera moderna di pedagogia in quanto “la prima che ponga consapevolmente il problema della riflessione pedagogica nel quadro delle discipline filosofiche”, ma nella quale, però, rimangono dei limiti strutturali – di cui parla lo stesso Rousseau – essendo un'opera composita di idee e valori ma priva di “strumenti operativi definiti”<sup>37</sup>. La riflessione teorica pedagogica è comunque uno dei registri fondamentali con cui Rousseau compone il testo, nello stesso modo in cui fa “un pittore con la tavolozza dei colori o un musicista coi temi musicali”<sup>38</sup>.

### **2.3. Dalla teoria pedagogica alla pratica pedagogica: un “esperimento mentale”**

Nell'*Emilio* numerosissimi sono gli esperimenti mentali applicati al fanciullo, molti di più di quelli reali che sono invece rarissimi. Emilio è un soggetto in formazione, che attraverso una pedagogia con finalità sociali, diventerà un soggetto sociale. «Formazione: concreta autorealizzazione dell'individuo nell'habitat sociale, in quanto uomo e in quanto cittadino.»<sup>39</sup> La formazione avverrà tramite il pedagogo eppure egli lascerà che le cose avvengano naturalmente in quanto il bambino è una unità contenente infinite possibili virtualità.

Nella sua educazione Emilio farà pratica di alcuni esperimenti che gli insegneranno a essere sensibile, a giudicare, a confrontare. L'esperimento è ciò che permette di dare alla luce una idea. L'obiettivo è quello di rinaturalizzare l'uomo,

---

<sup>35</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Prefazione, p. 62.

<sup>36</sup> M. Trombino, *Op. Cit.*

<sup>37</sup> M. Trombino, *Op. Cit.*

<sup>38</sup> M. Trombino, *Op. Cit.*

<sup>39</sup> P. Casini, *Introduzione a Rousseau*, Laterza, Bari, 1998, p. 119-120.



una sorta di rivoluzione regressiva: è necessaria una trasformazione parallela tra politica e pedagogia, tra istituzioni e popolo, ma più di tutto, in una società esteriorizzata, occorre recuperare il collegamento che l'uomo ha perso con il proprio mondo interiore. Rousseau punta a far leva sulla bontà originaria dell'uomo, prima vera ipotesi dell'*Emilio*.

L'avventura di un giovane in formazione dà conto di una sorta di stato virtuale in cui l'obiettivo è recuperare il senso della virtù, cioè di quel sottile legame che c'è tra esterno e interno. Per il filosofo lo stato di natura non è il paradiso perduto, egli sa benissimo che lo stato di natura «non esiste più, forse non è mai esistito e probabilmente non esisterà mai». Dunque si tratta di una ipotesi, di un paradigma valutativo e non di qualcosa di reale. La ricerca di Rousseau non è, e non si propone d'essere, una ricostruzione storica, ma una ricerca ipotetica volta a spiegare «la natura delle cose, non per accertarne l'origine storica»<sup>40</sup>.

«Proponete quello che è fattibile, sento ripetermi continuamente. È come se mi si dicesse: proponete di fare quello che si fa o, per lo meno, proponete qualche bene che possa accordarsi col male esistente. Una tale proposta in questa particolare materia è molto più chimerica delle mie, poiché in siffatto accordo, il bene si guasta e il male non si guarisce. Preferirei seguire in tutto e per tutto il metodo corrente anziché sceglierne uno buono a metà; vi sarebbe minor contraddizione nell'uomo, poiché non può certo tendere verso due mete opposte. [...] In ogni specie di progetto vi sono due lati da considerare: innanzitutto la sua bontà in senso assoluto, in secondo luogo la facilità dell'esecuzione.»<sup>41</sup>

La bontà di una scelta è insita nella natura stessa del progetto; mentre per il secondo aspetto la questione è più complessa in quanto vanno tenute in considerazione alcune variabili come i rapporti accidentali, il contesto, le tradizioni educative di un determinato territorio. Si tratta di "mille circostanze" che è impossibile determinare dice Rousseau se non in particolari applicazioni riferite a particolari contesti.

Per Rousseau l'*Emilio* doveva essere un'opera filosofica che rispondesse ai problemi della vita. Rispondendo a Cramer in una lettera dice: «Voi mi dite molto bene che è impossibile fare un Emilio». Forse una educazione e formazione come quella di Emilio è impossibile ma questa componente utopica, che pure va spiegata nella sua essenza, non priva il testo della sua ricchezza di osservazioni sempre argute sui mali della società contemporanea e sui mali che da sempre esistono negli esemplari peggiori dell'umanità.

Percorriamo adesso la via utopica: l'allievo fittizio e il precettore immaginario che propone situazioni inattuabili o comunque poco realistiche. Sembrerebbe che l'opera di Rousseau sia priva di qualunque principio attuativo, eppure non è così. «Il mondo reale ha i suoi limiti, il mondo immaginario è infinito.»<sup>42</sup> Gli aspetti congetturali, ipotetici, idealisti costruiscono la narrazione favoleggiata rendendola più affascinante, ma nello stesso tempo rappresentano una vera e propria sfida pedagogica. Del resto affermare la mera presenza di questa componente utopica significherebbe negare la coincidenza con i piani dell'etico, del politico, del sociale e, soprattutto, della lettura incrociata con Il Contratto sociale e con l'ipotesi di un Rousseau riformatore. Starobinski sostiene che la sfera dell'immaginario tirata in ballo da Rousseau è molto spesso l'alternativa, l'universo chimerico che «si oppone

---

<sup>40</sup> R. Wokler, *Rousseau*, Il Mulino, Bologna, 2001, p. 64.

<sup>41</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Prefazione, p. 61.

<sup>42</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Secondo, p. 129.



alle menzogne e ai vizi della società»<sup>43</sup> in quanto mentre nello stato di natura l'immaginazione è all'origine della corruzione, nella nostra società imperfetta, invece, l'immaginazione è l'unica risorsa di quelle poche anime virtuose rimaste. Ma non si tratta solo di un'azione di riequilibrio. *L'Emilio* è un'opera peculiare da questo punto di vista: «in nessun altro sembra essersi abbandonato allo slancio della fantasia e dell'invenzione e aver perduto completamente il senso della 'cruda realtà'»<sup>44</sup>. Il suo programma vanta un valore ideale, alle sue osservazioni si può attingere anche nel caso in cui il contesto e l'ambiente non consentissero una piena applicazione del progetto.

«Il fantasticare di Rousseau è un movimento "prospettico" che dispiega le proprie visioni in un orizzonte senza ostacoli, al riparo dal testimone guastafeste. Simile a Giano bifronte, l'immaginazione guarda in avanti e indietro, e per darsi un avvenire libero si immerge nel passato. [...] Al di là della realtà materiale delle cose e degli esseri, ciò che in essi attira Jean-Jacques è il compimento di un'avventura mentale, l'immaginario alla seconda potenza, le loro affinità con le forme della favola personale»<sup>45</sup>. Inoltre, nel suo teatro immaginario, Rousseau dialoga con i suoi personaggi, inventa tensioni morali, ma soprattutto veicola il sentimento: una "fantasia creatrice" alla ricerca di una felicità realizzabile all'interno di una città in cui a Rousseau sarebbe vietato, però, sognare.

Le giustificazioni vagamente elusive riguardo alla fattibilità del modello proposto, che ricorrono nella Prefazione e nel Libro Quarto, spingono a riflettere sugli intenti provocatori (la sfida di cui parlavo prima), sulla volontà di parlare per paradossi, sul carattere destabilizzante rispetto all'ordinario/consueto modo di concepire l'educazione. «L'intendimento di stimolare il lettore, di disincantarlo e sospingerlo verso piani di riflessione più profondi e consapevoli. [...] Tutto volto a distogliere il lettore dall'evidenza e dai luoghi comuni»<sup>46</sup> attraverso suggestioni che volutamente vogliono provocare stupore e paradossi che muovono a ripensamenti critici. Del resto spesso i significati di alcuni vocaboli, come nel caso dei pensatori utopisti, vengono interpretati alla luce delle convenzioni linguistiche moderne: in realtà l'utopista ha ben poco del sognatore, pertanto realismo e utopismo possono convivere in una stessa argomentazione perché necessariamente chi pensa di riformare la società esistente deve conoscerne concretamente i confini e le possibilità prima di esporre il suo punto di vista. Di conseguenza questa argomentazione utopista non potrà mantenere gli stessi toni e la medesima concretezza di quella realtà che si vuole decostruire; allora l'utopista si avvarrà di un tipo differente di comunicazione e di proposta. Il tipo particolare di comunicazione per *L'Emilio* potrebbe essere proprio la scelta di una narrazione letteraria, di una "lettura di evasione", una sorta di travestimento per veicolare un messaggio ben preciso. Secondo Metelli Di Lallo quello di Rousseau è un vero e proprio "esperimento mentale" così come ebbero a sperimentarlo anche Platone, Moro, Bacone, Campanella.

---

<sup>43</sup> J. Starobinski, "Jean-Jacques Rousseau e il pericolo della riflessione" in Tre letture di Rousseau, Ernst Cassirer, Robert Darnton, Jean Starobinski, Laterza, Roma, 1994. p. 130.

<sup>44</sup> E. Cassirer, "Il problema Gian Giacomo Rousseau" in Tre letture di Rousseau, Ernst Cassirer, Robert Darnton, Jean Starobinski, Laterza, Roma, 1994. p. 84.

<sup>45</sup> J. Starobinski, "Jean-Jacques Rousseau e il pericolo della riflessione" in Tre letture di Rousseau, Ernst Cassirer, Robert Darnton, Jean Starobinski, Laterza, Roma, 1994. p. 123.

<sup>46</sup> M. Zedda, *Rileggendo l'Emilio, Itinerari di pedagogia rousseauiana*, Armando Editore, Roma 2003, p. 50-51.

## Una soluzione pedagogica a un problema antropologico e politico

Come si è visto precedentemente, la formazione spirituale di Rousseau è sicuramente parigina, quindi francese, ma per tradizione morale e politica egli fu ginevrino: un cittadino che, però, si è sempre considerato straniero nella propria patria. E forse – anche in questo – il vissuto autobiografico di un uomo che vive il proprio “spaesamento” ha inciso sulla capacità di dare avvio a delle analisi critiche della società a livello socio-politico-culturale. Tuttavia nessun lettore potrà mai ravvisare nelle opere di Rousseau il piglio del freddo teorico che riesce a integrare perfettamente pedagogia e teoria politica, due discipline così diverse che riassumono il complesso della filosofia dell'uomo. Al centro della riflessione del ginevrino rimangono come prioritarie sempre l'uomo e la sua vita, oltre si staglia all'orizzonte l'insieme degli esseri umani, delle cose: un fondamento psicologico, anzi antropologico ridefinisce continuamente la sua ricerca. Prima l'uomo, poi il mondo. Questo non significa che egli non auspichi una cooperazione tra uomini e società: perché solo gli individui rigenerati trasformeranno profondamente la società. «Io ritengo che Rousseau avrebbe capito: dopo aver percorso l'enorme distanza che separa gli artigiani ginevrini dai salons parigini, aveva imparato a riconoscere le forme simboliche del potere. [...] Quel tipo di riflessione riuscì a far aprire gli occhi a Lévi-Strauss persino nel folto più fitto dell'Amazzonia»<sup>47</sup>, è per questo che nelle riflessioni del filosofo si riscontra il primo germe, la prima scintilla dell'antropologia moderna. Rousseau ha compreso, però, come «il problema di ciò che l'uomo è non può essere disgiunto dal problema di ciò che l'uomo deve essere»<sup>48</sup>. Uno dei problemi principali che, infatti, affronta è quello della libertà. Secondo Rousseau i cittadini rimangono liberi fino a quando vige tra di loro uno stato di uguaglianza assoluta alla quale sovrintende la legge; e fino a quando il potere viene gestito da tutti. La delega del potere da parte dei cittadini a un gruppo è l'anticamera della illibertà. *L'Emilio* apporta una soluzione radicale al problema politico della rifondazione della società. L'educazione è in grado di plasmare l'umanità, di rinnovarne il senso anche all'interno di una convivenza secondo giustizia e ragione. L'interpretazione dell'*Emilio* va quindi letta alla luce del legame esistente tra pedagogia e politica in quanto una società in cui regna l'ineguaglianza non riuscirà mai a educare le nuove generazioni. Pertanto possiamo concludere convenendo con Starobinski quando sostiene che, per Rousseau, «il male viene prodotto attraverso la storia e la società, senza alterare l'essenza dell'individuo» e che, di conseguenza, «la colpa della società non è colpa dell'uomo nella sua essenza, ma nei suoi rapporti» e che «al male e alla degradazione storica è possibile attribuire una posizione periferica nei confronti della natura originaria, che permane centrale»<sup>49</sup>. Questo assunto ci fa capire il presupposto storico-critico e riflettere sul fatto che la società non sia la causa del male per Rousseau, ma più che altro una occasione di esso.

«Tutto dipende radicalmente dalla politica» afferma Rousseau, ma di certo non si augura l'avvento di istituzioni repressive, perché egli sa bene che in realtà è una condizione sociale tout court a generare l'infelicità. La sua sensibilità sociologica dà impulso all'anelito della costruzione di una società radicalmente nuova che diventa la principale finalità della pedagogia laddove, attraverso la

---

<sup>47</sup> R. Darnton, “La vita sociale di Rousseau. L'antropologia e la perdita dell'innocenza” in Tre letture di Rousseau, Ernst Cassirer, Robert Darnton, Jean Starobinski, Laterza, Roma, 1994. p. 204.

<sup>48</sup> E. Cassirer, “Il problema Gian Giacomo Rousseau” in Tre letture di Rousseau, Ernst Cassirer, Robert Darnton, Jean Starobinski, Laterza, Roma, 1994. p. 45.

<sup>49</sup> J. Starobinski, “Jean-Jacques Rousseau e il pericolo della riflessione” in Tre letture di Rousseau, Ernst Cassirer, Robert Darnton, Jean Starobinski, Laterza, Roma, 1994.

formazione di coscienze libere e felici, si riesca a pervenire a una società libera e felice. La vera domanda sottesa al percorso formativo di Emilio, quindi, nonché la vera sfida intrapresa con il lettore è la seguente: l'educazione riuscirà a rendere libero il cittadino di domani?

### 3.1. Esperienza e conoscenza

Sappiamo che per Rousseau è la natura che educa i sensi, mentre l'insegnamento è la fonte dell'educazione della mente così come l'esperienza lo è dei comportamenti. L'equilibrio di cui si va in cerca in educazione è proprio quello che deve intercorrere tra natura-insegnamento-esperienza. Questo comporta il ruolo rilevante dell'educatore, ruolo che però ha dei limiti ben precisi nella sua azione sull'alunno nonché delle competenze imprescindibili:

- deve evitare influenze negative all'allievo provenienti dalla cattiva moralità insita nella società moderna;
- deve incentivare nel fanciullo la sua naturale curiosità;
- deve preparare per lui un percorso di crescita spontaneo e non mediato da fattori esterni;
- deve essere un uomo saggio, colto, di spirito aperto e giovanile, che si occupa solo dell'educazione del suo ragazzo.

La teoria rousseauiana della conoscenza sarà all'interno dell'educazione di Emilio fondamentale. Vediamo in dettaglio di cosa si tratta. La vita dell'uomo si divide su due livelli: quello materiale (la vita si fonde con l'universo fatto di cose), quello spirituale (la vita si eleva alla creativa libertà della coscienza e del pensiero). Nell'azione e nel pensiero questi due livelli convivono e nella vita di un ragazzo come Emilio al primo livello man mano si sostituisce il secondo. La teoria della conoscenza di Rousseau si esplica nella visione di una evoluzione mentale sempre maggiore che permette al fanciullo di passare dalle sensazioni al pensiero astratto. Alla base di questa visione gnoseologica c'è un empirismo molto vicino alle tesi del sensismo francese: l'esperienza come fondamento della conoscenza. Questo assunto implica anche l'autonomia del ragazzo per quanto concerne la sua vita spirituale in pieno accordo con il presupposto di una coscienza creativa.

Il collegamento tra la sensazione e l'affezione, invece, avvicina il filosofo ai materialisti secondo i quali esiste un legame tra l'informazione, acquisita dalla coscienza tramite il contatto con il mondo esterno, e la risposta emotiva, provocata all'interno della coscienza tramite questo stesso contatto. Perché la teoria gnoseologica sia efficace occorre che alcuni principi siano rispettati: la gradualità, il controllo delle emozioni e delle passioni<sup>50</sup>, favorire lo sviluppo delle inclinazioni naturali, isolarlo dalle influenze negative dell'ambiente. Emilio deve scoprire da sé il mondo e farne esperienza in prima persona direttamente e naturalmente. Il suo educatore pianificherà che questo avvenga. Eppure un filo sottile corre tra obbedienza e autorità in questo rapporto tra il precettore ed Emilio: «Adoperate la forza con i fanciulli e la ragione con gli uomini», «ha vissuto la vita di un fanciullo e

---

<sup>50</sup> «Tu sai soffrire e morire; sai pazientemente sopportare la legge della necessità nei mali fisici; ma non hai ancora imposto alcuna legge agli appetiti del tuo cuore; ed è dalle nostre affezioni, assai più che dai nostri bisogni, che nasce il turbamento della nostra vita. I nostri desideri sono vasti, la nostra forza quasi nulla. L'uomo, per i suoi voti, dipende da mille cose e per se stesso non dipende da nulla, neppure dalla sua propria vita; quanto più aumenta le sue affezioni, tanto più moltiplica i suoi tormenti».

non ha acquistato la perfezione a spese della felicità: viceversa l'una ha concorso ad affermare l'altra. Acquistando tutta la ragione della sua età, è stato felice e libero quanto la sua costituzione gli ha permesso di esserlo». Quando Rousseau esplicita questi principi alla base della sua gnoseologia è come se stesse affermando che alla conoscenza si perviene tramite un'adeguata formazione – della quale è incaricato l'educatore – la quale non consiste in null'altro che nella capacità di "insegnare a imparare". Per questo motivo il libri<sup>51</sup> arrivano nell'educazione di Emilio in un secondo momento, perché per imparare una cultura disciplinare occorre premettere la realtà personale del fanciullo: non esiste un processo educativo se non viene inserito sulla realtà concreta, sulle esperienze dirette dell'educando. Questo Rousseau aveva compreso molto bene nella sua esperienza, seppur fallimentare, di precettore. Possiamo, inoltre, affermare che l'educazione rifondata ha un compito fondamentale all'interno delle stesse riflessioni rousseauiane: la ricerca della verità della propria natura. Ciò significa affermare il valore che ha la conoscenza di sé in un mondo che, secondo Rousseau, è dominato dal divario tra essere e apparire, oltre al fatto che questa radicale operazione educativa da lui proposta contribuirà a ritrovare l'armonia e a superare la dicotomia natura-cultura. Il mondo delle apparenze è connesso con la disintegrazione della personalità umana: si tratta della città in cui gli individui sono sempre mossi da fini egoistici e non dal bene politico. Parigi<sup>52</sup> riassume bene questa idea: «è una città di rumori, fumo e fango, un vasto deserto del mondo, una folla che è deserto, dove l'individuo trova soltanto una paurosa solitudine, dove, tra il fragore, regna un tetro silenzio»<sup>53</sup>. L'uomo nuovo deve riuscire a vincere le seduzioni della vanità e l'abuso dell'ipocrisia, che fintamente appare come un "dover essere" nella società moderna, altrimenti «seguiterà a versare in una condizione di perenne conflittualità»<sup>54</sup>.

### 3.2. L'educazione negativa

Nel percorso pedagogico dell'*Emilio* ha grande importanza e presa teorica il concetto di educazione negativa: «un'educazione che non inculca alcuna virtù, ma previene il vizio; non insegna la verità, ma preserva dall'errore»; «essa prepara il fanciullo a tutto ciò che può condurre al vero quando sarà capace di comprenderlo, e al buono, quando sarà capace di amarlo». Questa educazione si contrappone all'educazione positiva che tende a formare prematuramente l'intelligenza, mentre l'educazione negativa rispetta il principio della gradualità: Rousseau vuole «preparare la via alla ragione con un buon esercizio dei sensi». Il ciclo educativo prevede quattro fasi: sviluppo del corpo, dei sensi, del cervello e del cuore.

Il periodo più pericoloso della vita umana è quello che va dalla nascita all'età di dodici anni. [...] il periodo in cui germogliano errori e vizi, senza che esista ancora strumento alcuno per eliminarli; e quando lo strumento si offre, le radici sono ormai così profonde che è troppo tardi per estirparle. [...] La prima educazione deve essere quindi puramente negativa. Non consiste affatto nell'insegnare la virtù o la verità, ma nel tutelare il cuore dal vizio e la mente

---

<sup>51</sup> «Odio i libri, insegnano soltanto a parlare di quello che non si sa».

<sup>52</sup> Anche per questi motivi, in seguito al contatto con gli abitanti di Parigi, tanto raffinati quanto insinceri, non solo si originò in lui un sentimento di rivolta, ma gli vennero in odio anche quei philosophes illuministi del cui rapporto si dirà più avanti.

<sup>53</sup> P. Casini, *Per conoscere Rousseau*, Oscar Mondadori, Milano, 1976, p. 46.

<sup>54</sup> M. Zedda, *Rileggendo l'Emilio, Itinerari di pedagogia rousseauiana*, Armando Editore, Roma 2003, p. 149.



dall'errore<sup>55</sup>.

Il precettore non farà nient'altro che lasciar venir fuori e sviluppare nel tempo liberamente la personalità del fanciullo in quanto la regola prima dell'educazione non è «già di guadagnar tempo, ma di perderne»<sup>56</sup>. Ma questo non significa che il precettore piuttosto che fare debba non fare o essere passivo.

La sola abitudine che bisogna lasciar prendere al bambino è di non contrarne alcuna.

Nessuno, nemmeno il padre, ha il diritto di ordinare al bambino ciò che non gli è utile [perché] l'esperienza o l'impotenza da sole debbono fare per lui le veci della legge [...] non sappia cos'è obbedienza quando agisce.

Mai comandare o proibire qualcosa [...] fino ai dodici anni l'educazione deve essere negativa, [perché non si deve esigere nulla dai bambini per obbedienza] è la legge dell'obbedienza a generare la necessità di mentire, perché, essendo quest'obbedienza penosa, ci se ne dispensa in segreto più che si può e l'interesse presente di evitare la punizione o il rimprovero ha il sopravvento sull'interesse più remoto di dire la verità [...] non lo rimproverate, non lo punite mai, non esigete nulla da lui. Perché non dovrebbe dirvi tutto quel che ha fatto con la stessa ingenuità con cui lo direbbe ad un suo compagno di giochi?<sup>57</sup>.

Rousseau non può immaginare nessun tipo di tutela o di istituzione gerarchizzante sull'uomo perché lo ha immaginato senza sostegno sin dal principio. E, però, sapendo che «agisce sull'allievo tutta la personalità dell'educatore, in quanto tra i due si sia stabilita una corrente affettiva che operi inconsciamente, cioè anche all'infuori dell'intervento diretto e illuminato della coscienza riflessa dell'uno o dell'altro. [...] Nulla, disse Senofonte, si può imparare dal maestro che non si ami»<sup>58</sup> il ruolo del precettore non può che essere quello di correggere, motivare, indirizzare attraverso l'esempio (insegnare la virtù essendo virtuosi «Fate di meglio: siate ragionevoli e non ragionate neppure un po' col vostro allievo») e l'intervento indiretto. La prima maestra del fanciullo è la natura, quindi segue l'esperienza oggettiva che il fanciullo farà delle cose, e infine il precettore che non abuserà mai del potere e dell'influenza che potrebbe esercitare sull'allievo plagiandolo.

Che il bambino creda sempre di essere il maestro, ma che lo siate sempre voi. Non c'è sottomissione più perfetta di quella che conserva le apparenze di libertà. Così si imprigiona persino la volontà. Il povero bambino che non sa nulla, che non può nulla, che non conosce nulla, non è egli in vostra mercé? Di fronte a lui non disponete di tutto quello che lo circonda? Non siete padroni di influire su di lui come vi piace? Non sono nelle vostre mani i suoi lavori, i suoi ozi, i suoi giochi, le sue pene, tutto, senza che egli lo sappia? Non c'è dubbio che egli deve solo fare quello che vuole, ma non deve volere più di quel che voi volete che faccia<sup>59</sup>.

Si potrebbe quasi paragonare, secondo Rousseau, il ruolo e la funzione del precettore a quella del legislatore in politica. Il rapporto maestro/fanciullo, cioè il rapporto uomo/uomo, se esclusivo nell'educazione, infatti, non potrà che far sorgere un legame autoritario che di per sé implica dipendenza e schiavitù dall'altro. Non la volontà del maestro dovrà sperimentare l'allievo, bensì il limite

---

<sup>55</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Secondo, p. 149.

<sup>56</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Secondo, p. 148.

<sup>57</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*.

<sup>58</sup> G. Marchesini, *L'educazione morale*, Roma, 1913, p. 16.

<sup>59</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Secondo, p. 191-192.



oggettivo che il mondo circostante pone alle sue capacità, è lui che deve imparare a conformarsi alle cose e non le cose a lui. La contraddittorietà di frasi<sup>60</sup> come quella appena letta, che sembrano cozzare visibilmente con le idee di libertarismo della pedagogia rousseauiana, vanno interpretate come l'esplicita presa di coscienza da parte dell'autore stesso della complessità dell'educazione, di come, cioè, esista una «antinomicità presente in ogni atto educativo, necessariamente e strutturalmente dilacerato [...] tra antinomia e eteronomia, tra autorità e libertà»<sup>61</sup>. Non si tratta, a ben vedere, di autoritarismo, ma di un rapporto dialettico tra educatore ed educando come se stessero rappresentando la metafora della relazione tra istinto e coazione, tra senso e ragione, tra corpo e anima.

L'educazione, poi, deve avvenire attraverso l'azione, il che implica un rapporto interattivo con il mondo umano e con il mondo naturale. Questa è la spiegazione della presenza, in larga parte del testo, dell'attenzione che Rousseau volge al lavoro e alla vita a contatto con la natura.

Il precettore deve anche conoscere in profondità il suo allievo, la sua indole, per capire quale regime morale applicare su di lui. Questa conoscenza preliminare è importante affinché il precettore non commetta errori di valutazione, in quanto la sua opera è essenziale come quella del medico: «il saggio medico le sue ricette non le prescrive solamente dopo la prima occhiata, ma studia innanzi tutto il temperamento del malato, prima di passare alla terapia; comincia tardi a curarlo, ma lo guarisce, mentre il medico troppo frettoloso lo uccide»<sup>62</sup>.

Vorrei anzi che l'allievo e il pedagogo si considerassero a tal punto inseparabili da riguardare come comune il destino della loro vita. [...] Ma quando pensano di dover passare insieme i loro giorni, importa a ciascuno farsi amare dall'altro e perciò stesso nasce tra essi un affetto reciproco. [...] Questo accordo anticipatamente concluso presuppone un parto felice, un fanciullo ben formato, vigoroso e sano<sup>63</sup>.

Questa spinta conoscitiva nei confronti dell'allievo è giustificata anche dal fatto che tutti gli uomini nascono senza saper nulla ma con la capacità di apprendere e il precettore deve riuscire, appunto, a capire il limite opposto al punto iniziale, quel limite che è insito nella nostra specifica natura e che ci permette di essere quello che siamo.

La conoscenza dell'allievo, però, è nulla se l'educatore dispensa solo nozioni e non sa dispensare affetto «è del vostro tempo, della vostra sollecitudine, del vostro affetto, di voi stessi, insomma, che dovete far dono»<sup>64</sup>.

### 3.3. Rousseau fu un illuminista?

In Che cos'è l'illuminismo? Kant scrive:

L'Illuminismo è l'uscita dell'uomo da uno stato di minorità il quale è da imputare a lui stesso. Minorità è l'incapacità di servirsi del proprio intelletto senza la guida di un altro. Imputabile a se stessi è questa minorità se la causa di essa non dipende da difetto di intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e del coraggio di servirsi

---

<sup>60</sup> «Non deve fare un passo che non abbiate preveduto, non deve aprire bocca senza che voi non sappiate quello che sta per dire».

<sup>61</sup> F. Cambi, *Op. cit.*, p. 159.

<sup>62</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Secondo, p. 150.

<sup>63</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Primo, p. 87.

<sup>64</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Secondo, p. 151-152.

del proprio intelletto senza esser guidati da un altro. Sapere aude! Abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza! - è dunque il motto dell'illuminismo.

Anche per gli illuministi, quindi il problema dell'educazione è tutt'altro che marginale: insegnare a servirsi del proprio intelletto significa formare un uomo nuovo a cui viene resa la dignità di se stesso. Ma Kant ribadisce, nelle Lezioni di Pedagogia, che "l'educazione è un'arte" tramite la quale l'uomo conquista la propria autonomia. La ragione per gli illuministi rende liberi, come pure l'educazione. Nel 1792 Condorcet presentò all'Assemblea legislativa un progetto di riforma dell'educazione nella Francia rivoluzionaria, anche questo testimonia dell'attenzione degli illuministi per il problema educativo. Condorcet concepiva l'istruzione come un'azione liberatrice dalla miseria e dai pregiudizi. Costituire una educazione nazionale significava permettere a tutti di acquisire i mezzi necessari a provvedere ai propri bisogni e utili a esercitare i propri diritti.

Rousseau in qualche modo, con il suo pensiero ha influenzato la Rivoluzione, influenzando l'ala radicale del movimento rivoluzionario, quella dei giacobini, che propendeva per un rinnovamento più radicale e profondo. In realtà la posizione del ginevrino è complessa: Rousseau è un illuminista perché crede nella ragione come strumento per emanciparsi e rendere l'uomo libero, ma avversa con forza gli illuministi e i giusnaturalisti in quanto la loro formula di salvezza della società è costituita da una serie di riforme interne e dal propugnare un sempre maggiore progresso delle tecniche e delle scienze. La convinzione di Rousseau, invece, è che occorra una radicale trasformazione dello spirito del popolo veicolata dal cambiamento delle istituzioni. La razionalità del filosofo deve essere, per così dire, interiorizzata, toccare la coscienza e riconnettere l'uomo – che abbiamo detto vive, secondo Rousseau, in una società esteriorizzata – con il proprio mondo interiore. Il sapere erudito, teorico, le grandi riflessioni filosofiche, nulla valgono di fronte al giudizio della propria autocoscienza, della propria esperienza interiore, perché è tramite questa conoscenza di sé che avremo accesso alla vera immagine originaria dell'uomo. Anche la sfrenata corsa del progresso, osannata dagli illuministi, viene invece additata dal filosofo come la conseguenza disastrosa di una società concorrenziale. Il progresso anzi va ritardato con mezzi politici e pedagogici appunto. In queste affermazioni così nette che vanno a stroncare la società, la cultura, le istituzioni esistenti, è chiaramente visibile il pessimismo rousseauiano che rifiuta ogni compromesso o palliativo e sceglie la strada del riassetto radicale per cui dirà fieramente: «ho visto il male e ho cercato di trovarne le cause; altri più arditi o più insensati potranno cercare il rimedio»<sup>65</sup>.

Ma il contrasto con gli illuministi non parte solo da punti di vista interpretativi così differenti, anzi Rousseau ne fa una spietata critica personale: non sono padri, né cittadini, né uomini, non sono attaccati alla patria o alla famiglia o alla virtù, essi sono solo filosofi. Filosofi che si sono integrati con quel sistema che concepisce solo l'interesse privato e la concorrenza al punto da pensare che la felicità di uno lavi la felicità dell'altro. L'attacco ai filosofi è ben motivato dal fatto che sono loro a rappresentare l'uomo borghese che non ha più bisogno di valori, sono loro che si costituiscono come una rappresentanza di quelli e che li giustificano. Ma, soprattutto, occorre ricordare che molti illuministi settecenteschi credettero nell'assolutismo illuminato e, pur lottando contro il potere arbitrario e i privilegi aristocratici, «avevano guardato ai monarchi progressisti come a possibili sostenitori della causa delle riforme; Rousseau invece non ebbe affatto la stessa

---

<sup>65</sup> J. J. Rousseau citato in A. Illuminati, *J. J. Rousseau e la fondazione dei valori borghesi*, Il Saggiatore, Milano, 1977, p. 44.

fiducia»<sup>66</sup>.

Rousseau fu per le generazioni seguenti colui il quale riuscì a integrare – cosa nella quale non riuscirono i philosophes – la fredda ragione con le esigenze del cuore e della sensibilità all'interno di uno sfogo non irrazionale verso una realtà che egli non riusciva a sognare se non come diversa da quella esistente. Anche il "fanatismo religioso" delle pagine dell'*Emilio* su La Professione di fede del vicario savoiardo rappresentano un punto di fuga dallo scetticismo e materialismo degli illuministi tout cour con cui Rousseau – sebbene critichi fortemente la superstizione e la bigotteria come aspetti di una religione vissuta come rivelazione – polemizza presentando una religione che ben si accorda con la natura. «Dappertutto scorgo Iddio nelle sue opere: lo sento in me, lo vedo intorno a me»<sup>67</sup>. I materialisti sono sordi alla voce interiore, i filosofi pensano che per essere uomini occorre sapere, ma da questo abuso delle proprie capacità, secondo Rousseau, nascono intolleranza orgoglio e fanatismo, «il culto essenziale è quello del cuore»<sup>68</sup>. Emilio deve fuggire coloro i quali seminano nel cuore degli uomini dottrine simili allo scetticismo e che pretendono di avere la verità in tasca, «l'abuso del sapere genera l'incredulità [...] l'orgogliosa filosofia conduce al fanatismo»<sup>69</sup>. I philosophes, presi dal giudicare, hanno smesso di pensare e così è avvenuto che nell'uniformità, secondo Rousseau, accade che è la società che pensa per noi e in noi, così «non abbiamo più bisogno di indagare la verità: essa ci viene posta in mano come una moneta coniata. Così Rousseau descrive questa condizione spirituale [...]: 'nei nostri costumi regna una ingannevole uniformità e tutti gli spiriti sembrano usciti dallo stesso stampo: senza posa cortesia esige, buona educazione comanda: senza posa si segue il costume, mai il proprio genio. Non si osa più mostrarsi come si è; e in questa perpetua costrizione gli uomini che formano il gregge chiamato società faranno tutti, nelle stesse circostanze, le medesime cose»<sup>70</sup>. L'influenza e l'eredità maggiore di Rousseau è proprio questa: l'aver liberato il suo tempo dal dominio dell'intellettualismo contrapponendo all'intelletto la forza del sentimento, alla ragione la forza della passione, anche attraverso la creazione di un linguaggio in cui si mescolano romanzo, poesia, lirismo, fantasia. Il risultato paradossale del fascino che esercitò, invece, sui suoi contemporanei si deve a una argomentazione incrociata «criticando la cultura dei lumi in nome della virtù civile e della coscienza religiosa, e imputando al sapere i guasti che i philosophes dei lumi attribuivano alla superstizione religiosa»<sup>71</sup>. In questo modo scelse una strada che non era né quella illuminista né quella cristiana.

E così all'affermazione kantiana, riportata all'inizio di questa lezione, ben si accosta la seguente frase di Rousseau:

Grande e bello spettacolo veder l'uomo uscir quasi dal nulla per mezzo dei suoi propri sforzi; disperdere, con i lumi della ragione, le tenebre in cui la natura l'aveva avviluppato; innalzarsi al di sopra di se stesso; lanciarsi con lo spirito fino alle regioni celesti: percorrere a passi di gigante, al pari del sole, la vasta distesa dell'universo; e, ciò che è ancor più grande e difficile, rientrare in se stesso per studiarvi l'uomo e conoscerne la natura, i doveri e il fine.

---

<sup>66</sup> R. Wokler, *Rousseau*, Il Mulino, Bologna, 2001, p. 8.

<sup>67</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Quarto, p. 423.

<sup>68</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Quarto, p. 469.

<sup>69</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Libro Quarto, p. 475-476.

<sup>70</sup> J. J. Rousseau, *Discorso sulle scienze e sulle arti*, citato in E. Cassirer, "Il problema Gian Giacomo Rousseau" in Tre letture di Rousseau, Ernst Cassirer, Robert Darnton, Jean Starobinski, Laterza, Roma, 1994, p. 12-13.

<sup>71</sup> P. Casini, *Introduzione a Rousseau*, Laterza, Bari, 1998, p. 21.

Il fine ultimo dell'educazione, quindi, non è un fine universale per Rousseau, non deve essere cercato all'esterno, bensì all'interno del bambino stesso.

## Scheda didattica

Occorre essere consapevoli della differenza che esiste tra programmazione e progettazione didattica per progettare il proprio lavoro avvalendosi di alcune strategie, con le quali poter applicare le scelte operate, nella convinzione che ogni progetto vada strutturato a grandi linee per rimanere sempre e comunque elastico. Questo progetto rimane aperto alla possibilità che i passaggi vengano ridefiniti strada facendo da chi vorrà usare questo percorso didattico, in quanto è sempre necessario partire dal presupposto che la conoscenza sia una continua costruzione delle conoscenze.

Il ruolo del docente all'interno di questo percorso è stato concepito come quello di un "mediatore culturale", al fine di gestire un rapporto dialettico tra contenuti e strategie metodologico-didattiche. Occorre saper trasmettere e gestire entrambi gli aspetti. Il progetto tiene conto, inoltre, della fragilità principale di essere pensato per una classe ipotetica, pertanto ritengo necessario precisare che è fondamentale "cucire" su una classe specifica ogni progetto didattico, perché non è possibile prescindere dal contesto e dall'osservazione di esso e dalla conoscenza delle sue componenti principali come le dinamiche relazionali e le modalità relative all'apprendimento di tutti.

Questo percorso sull'apprendimento filosofico-pedagogico dell'*Emilio* di Rousseau è stato pensato per una classe del quarto anno di un Liceo Socio-psico-pedagogico. Si prevede di disporre di 20 ore complessive così suddivise: 1 ora di lezione introduttiva con esplicitazione e breve illustrazione del percorso che si andrà a svolgere, 3 ore di lezione frontale e partecipata integrata con la lettura dei brani scelti dal testo di Rousseau per ogni capitolo qui esposto (quindi 9 ore in totale), 4 ore per il lavoro di gruppo, 2 ore per la visione del film, 2 ore per la compilazione della scheda tecnica, 2 ore per il dibattito conclusivo.

Il progetto ha inizio partendo dalla domanda "quello che chiamiamo educazione è il risultato delle influenze esercitate dagli aspetti individuali unite agli aspetti sociali?". Il fine è quello di dare una definizione del concetto di educazione e coinvolgere gli stessi alunni che sono i protagonisti del processo educativo. Uno degli obiettivi *a latere* è far comprendere come il momento pedagogico sia diverso dal momento educativo<sup>72</sup>; ripercorrendo il pensiero di Rousseau si fa notare agli allievi come le riflessioni dell'autore vengano costruite in seguito all'analisi di situazioni di vita reale, esposte attraverso la forma dell'esperimento mentale. Si tratta di indicare il passaggio dal piano concreto-educativo al livello riflessivo-pedagogico.

Prima di iniziare la lezione vengono fornite alla classe delle indicazioni generali sul percorso che si andrà a fare per esplicitare e ripercorrere il processo, gli obiettivi e le motivazioni per stimolare e promuovere la libera partecipazione (volontaria e consapevole) di tutti gli studenti. Si tiene ovviamente conto della difficoltà di alcuni termini specifici, che vengono spiegati curando la chiarezza espositiva, la coerenza e la linearità del discorso. Nelle conclusioni viene dato spazio per quelle questioni che il pensiero rousseauiano lascia aperte e per accogliere un

---

<sup>72</sup> «L'educazione comprende tutti i fatti educativi, mentre la pedagogia è la riflessione su questi fatti», G. Giraldi, *Pedagogia ed educazione* (fotocopie fornite ai ragazzi).



momento di dialogo, brevi confronti e domande da parte degli studenti. Al termine viene assegnato alla classe un lavoro di gruppo: gli alunni hanno una copia della lettura "Emilio allievo immaginario"<sup>73</sup>. Rousseau è un filosofo che «testimonia attraverso la parola scritta di una sua esperienza personale di ricerca, e il lettore deve rivivere, e non solo comprendere in termini concettuali, quella esperienza [...] è necessario un clima spirituale, una partecipazione personale. Il lettore deve accettare di legare al testo le proprie esperienze. [...] (questo) non chiede solo al lettore di comprendere un concetto astratto, ma di compiere una esperienza personale: si tratterà di una sorta di "esperimento mentale"»<sup>74</sup>. Per questo motivo si cerca di creare in aula un clima meditativo in cui si possa approcciare alla lettura del testo. Il gruppo legge, discute i contenuti del testo, si confronta sulle questioni di riferimento della seguente consegna: «Partendo dal presupposto teorico rousseauiano il gruppo deve produrre un cartellone, scritto da tutti, con due elenchi: da una parte gli elementi della società contemporanea che, secondo la riflessione di tutti i componenti, sono ritenuti corruttori della natura umana e dall'altra gli aspetti culturali e sociali che influiscono positivamente nel processo educativo». Si richiede ai ragazzi una partecipazione attiva, di essere cioè interlocutori del testo di Rousseau (del quale hanno letto insieme al docente, durante le lezioni iniziali, delle ampie sezioni) e di legare la riflessione sulla società di ieri a quella personale sulla società di oggi. Vanno valorizzati e promossi lo spirito di autonomia del lavoro dei gruppi stabilendo un setting organizzato a cerchio e misurando come non superiore a cinque il numero dei componenti di ogni gruppo. Al termine tutti i gruppi condividono con il resto della classe il proprio lavoro, mentre alla lavagna il docente evidenzia le similitudini e le differenze delle conclusioni alle quali ogni gruppo è pervenuto. I lavori non vengono valutati.

Si assiste, quindi, alla proiezione del film "Il ragazzo selvaggio" di F. Truffaut (1970). Gli alunni vengono invitati a cogliere/accogliere i punti essenziali e le linee guida del film attraverso una breve descrizione della trama e la spiegazione di come la storia di Victor sia "la storia di una educazione, nel significato più esteso del termine"<sup>75</sup>. I ragazzi leggono un capitolo tratto da "Che cos'è la socializzazione?" in cui vengono raccontate e paragonate le storie di Victor, di Kamala, e di due ragazze americane Anna e Isabelle, così da visualizzare le diverse tipologie di mancato intervento educativo a livelli molto differenti. Al termine della visione del film viene consegnata agli studenti una scheda tecnica con le seguenti domande: Quale personaggio ti ha più colpito e perché? Individua le strategie educative vincenti e quelle che non possono essere tali motivandone le cause e le ragioni; In quale personaggio ti immedesimi maggiormente? Come ti saresti comportato tu all'interno del racconto? Cosa avresti modificato nella trama del film? Che concetto di educazione è alla base delle strategie di Itard? Rilevi delle somiglianze o delle differenze nel rapporto educativo Itard/Victor e Rousseau/Emilio? Spiega la differenza che intercorre tra l'educare e l'essere educati? Anne, Isabelle, Kamala e Victor: quali le differenze, quali le somiglianze in tutti questi percorsi educativi? Il lavoro della scheda è individuale e viene valutato secondo i seguenti criteri: coerenza, pertinenza e capacità di mettere in relazione, in modo critico, il contenuto del film con la lezione frontale. Prima di conoscere la valutazione ogni studente rivede il proprio compito con le correzioni e gli appunti lasciati dal docente al margine delle pagine e viene invitato a esprimere un giudizio sul proprio lavoro. In questa ultima, ma non meno importante, fase lo studente viene stimolato a

---

<sup>73</sup> L. Tassi, *Itinerari pedagogici*, Zanichelli, p. 140.

<sup>74</sup> M. Trombino, *Lettura dei classici e scrittura creativa*, Bollettino n. 150, (<http://www.swif.uniba.it/>).

<sup>75</sup> Alberto Barbera, *François Truffaut*, Il Castoro Cinema, 1976.



esprimere il proprio punto di vista sul proprio percorso e a valutare la propria esperienza. Consiste proprio in questa attività il momento principale della ridiscussione di tutto il percorso e, di conseguenza, è proprio in questo momento che consiste "il trovare e dare senso" a questa esperienza. Le domande che vanno poste a ogni singolo studente saranno di questo tipo: in che momento ti sei sentito più sicuro del tuo lavoro? Hai trovato delle difficoltà nel percorso? Come hai affrontato tutte le attività?

Al termine del percorso vanno distribuite fotocopie della citazione di Dewey in cui gli studenti leggono la seguente frase: «L'aspetto psicologico e quello sociale stanno tra loro in un rapporto organico e l'educazione non può venir considerata come un compromesso tra i due aspetti o come sovrapposizione dell'uno sull'altro»<sup>76</sup>. Tutto ciò deve dare avvio a un dibattito conclusivo (setting a ferro di cavallo) riguardante i due rischi che si corrono qualora le posizioni originarie vengano pensate come isolate e non connesse tra di loro: il pensare all'educazione solo come frutto delle influenze individuali o solo come conseguenza delle influenze sociali. Nella scelta di concludere con un dibattito c'è il pensare alla discussione come a un "dialogo", una "collaborazione", una "partecipazione" e di escludere automaticamente che l'ambito della conoscenza sia il prodotto dell'azione di un'autorità, della trasmissione del sapere attraverso un canale univoco del passaggio di una determinata conoscenza. La relazione educativa è tale solo all'interno di una concezione intersoggettiva, come a dire che lo scambio reciproco esclude l'autoreferenzialità di un unico sapere. Il dibattito è pertanto aperto, ma anche guidato dal docente, che deve intervenire di rado e comunque sempre in forma interrogativa, stimolando senza suggerire.

Cogliere come si struttura l'argomentazione dell'autore e il suo metodo di indagine, comprendere alcune definizioni fondamentali e contestualizzare i contenuti pedagogici in un tempo storico profondamente diverso dal nostro, quindi saper distinguere alcune categorie del presente sono sicuramente tra le difficoltà che può incontrare uno studente, il quale deve riuscire a risolverle attraverso la pratica di alcune azioni cruciali o operazioni mentali quali: analizzare, esporre, interpretare, confrontare, comprendere, porsi domande, commentare, intuire.

Il percorso didattico qui proposto ha come obiettivo quello di arrivare a costruire un itinerario attraverso il quale gli studenti possano acquisire competenze specifiche quali il saper leggere un testo filosofico/pedagogico, saper rintracciare i nodi problematici, saper ricostruire lo schema di un'argomentazione (per iscritto e oralmente), acquisire la pratica dell'indagine conoscitiva, sapersi orientare in un testo e rintracciarne le linee guida per un uso valido nel proprio presente, comprendere e sapere contestualizzare cosa si intende con il termine "educazione".

I seguenti strumenti didattici sono a disposizione degli allievi durante il percorso:

- L. Tassi, *Itinerari pedagogici*, Zanichelli: pp.121-128; pp. 119-121; pp. 128-132 (riferimento per lo studio individuale a casa).
- Lettura: J. Dewey, *La pedagogia tra psicologia e sociologia* (fotocopia di un passaggio).
- Lettura: "Emilio allievo immaginario" brano tratto da L. Tassi, *Itinerari pedagogici*, Zanichelli, p.140.

---

<sup>76</sup> J. Dewey, *La pedagogia tra psicologia e sociologia* (fotocopie fornite ai ragazzi).

- Lettura: Ghisleni, Moscati, Che cosa è la socializzazione?, Carocci (fotocopie paragrafo "Gli individui non socializzati").
- Film: "Il ragazzo selvaggio" di F. Truffaut, 1970.

## Bibliografia

1. Barbera A., *François Truffaut*, Il Castoro Cinema, 1976.
2. Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2004.
3. Casini P., *Introduzione a Rousseau*, Laterza, Bari, 1998.
4. Casini P., *Per conoscere Rousseau*, Oscar Mondadori, Milano, 1976.
5. Cassirer E., "Il problema Gian Giacomo Rousseau" in *Tre letture di Rousseau*, Ernst Cassirer, Robert Darnton, Jean Starobinski, Laterza, Roma, 1994.
6. Dewey J., *La pedagogia tra psicologia e sociologia*.
7. Giraldi G., *Pedagogia ed educazione, manuale per le scuole superiori*.
8. Illuminati A., *J. J. Rousseau e la fondazione dei valori borghesi*, Il Saggiatore, Milano, 1977.
9. Marchesini G., *L'educazione morale*, Roma 1913.
10. Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
11. Nigris E., *Didattica generale*, Guerini, Milano, 2003.
12. Rousseau J. J., *Emilio*, Armando Editore, Roma 1997.
13. Rousseau J. J., *Discorso sull'ineguaglianza*.
14. Sammartano N., *La restaurazione dell'uomo in Rousseau. Ed altri saggi e questioni di pedagogia*, Agalìa Editore, Urbino 1967.
15. Starobinski J., "Jean-Jacques Rousseau e il pericolo della riflessione" in *Tre letture di Rousseau*, Ernst Cassirer, Robert Darnton, Jean Starobinski, Laterza, Roma, 1994.
16. Tassi L., *Itinerari pedagogici*, Zanichelli.
17. Trombino M., *Elementi di didattica teorica della filosofia*, Calderini, Bologna 1999 (anche in <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/storiafil/emilio.htm>).
18. Robert Wokler, *Rousseau*, Il Mulino, Bologna, 2001.
19. Zedda M., *Rileggendo l'Emilio, Itinerari di pedagogia rousseauiana*, Armando Editore, Roma 2003.

# IL SISTEMA APERTO DI IMMANUEL KANT

Fiorenzo Ferrari

## INTRODUZIONE

I buoni motivi per dedicare un ampio spazio della programmazione a un percorso su Immanuel Kant coincidono con i buoni motivi per cui fare filosofia.

Il sistema del criticismo è rilevante dal punto di vista disciplinare perché è un esempio di coerenza argomentativa, ed è organizzato come un organismo in cui le parti concorrono al tutto. Inoltre la filosofia di Kant ha una pretesa fondazionale analoga al filosofare contemporaneo: è produttiva nel contatto vivo con i diversi ambiti del conoscere e dell'operare umano, di cui vuole garantire le possibilità. Del resto la filosofia contemporanea è sempre filosofia di qualcosa, del linguaggio, della scienza, dell'esperienza, ecc<sup>1</sup>.

Dal punto di vista della storia della filosofia poi, Kant rielabora gli esiti più interessanti dell'empirismo e del razionalismo per fonderli in una proposta diversa tanto dallo scetticismo quanto dalla metafisica tradizionale. In questo modo fornisce agli studenti un insegnamento importante: la filosofia muove sempre dai testi della sua storia, del resto della filosofia non restano che i testi, ma dei testi deve fare un uso creativo e non conservativo. L'illuminismo di Kant è creativo proprio in questo senso: si inserisce in un dibattito e lo innova – ma senza giurare per le generazioni che verranno (per parafrasare la *Risposta*), bensì lasciando libertà alle nuove idee.

Perciò il percorso didattico è caratterizzato dall'uso dei testi originali, che l'insegnante dovrebbe proporre in stralci quasi integrali (mentre negli allegati al presente articolo per ragioni di spazio se ne forniscono solo alcune parti significative, ma con le indicazioni bibliografiche utili a reperirli). La maggioranza dei testi proposti sono parti iniziali o conclusive delle Critiche, perché sono abbastanza semplici e perché presentano o riassumono le intere opere.

Tornando ai contenuti, la nozione kantiana di "trascendentale" merita un approfondimento perché è una vera rivoluzione filosofica, soprattutto se intesa come una condizione a cui non possiamo sottrarci perché garantisce il senso della nostra esperienza, ma che neanche possiamo soltanto subire senza interrogarla.

Per queste ragioni abbiamo scelto un approccio storico, ma anche per privilegiare il campo dell'informazione e della comprensione convinti che solo da queste basi possa muovere un dibattito teoretico avveduto. Il metodo storico permette infatti di riconoscere i problemi filosofici come problemi concreti, ovvero che emergono in determinati contesti storico-culturali, e se unito all'uso di mappe concettuali può sfociare in apprendimenti di carattere teoretico. L'uso della tavola della facoltà della *Critica della facoltà di giudizio* come mappa concettuale serve proprio a orientare nel sistema di Kant, il quale del resto non è un giallo da risolvere di cui la soluzione vada trovata solo alla fine.

---

<sup>1</sup> Riprendiamo questa posizione da Evandro Agazzi (a cura di), *Filosofia e filosofia di. Orientamenti culturali per l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore*, La Scuola, Brescia, 1992.

L'esperienza di apprendimento proposta fa uso di varie metodologie, che vanno anch'esse motivate<sup>2</sup>. In generale abbiamo cercato di unire ai pregi di una didattica attiva la produttività dell'approccio tradizionale, nella convinzione che soltanto stimolando gli studenti ad essere non ascoltatori passivi, bensì protagonisti attivi della didattica si ottenga un loro coinvolgimento motivazionale. Perciò, nel seguente percorso, gli studenti sono invitati a discutere tra loro, a lavorare in gruppo e autonomamente, insomma ad assumersi alcune responsabilità.

Le prime fasi di lavoro si aprono con la proiezione di uno spezzone cinematografico cui segue una discussione informale. L'idea di esemplificare un problema filosofico mediante immagini deriva dalla *Philosophy for Children*<sup>3</sup>, e vuole rendere più comprensibile e interessante il problema in questione. Le discussioni invece servono per accertare i concetti già posseduti dagli studenti, così da innestarvi quelli del sistema del criticismo. Sui testi di Kant è previsto un lavoro di gruppo che consiste in una serie di esercizi, soprattutto allo scopo di permetterne la personale rielaborazione da parte dello studente che proprio lavorando sui testi ne scopre l'articolazione e la complessità."



---

<sup>2</sup> Cfr. Enzo Ruffaldi, *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze, 1999. Il testo di Ruffaldi è un riferimento metodologico importante per questo percorso.

<sup>3</sup> Cfr. per esempio: Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

Per una silloge dell'approccio dell'autore del presente articolo alla questione si può vedere: Agostino Roncallo, *Esperienze di filosofia sul Lago Maggiore. Intervista a Fiorenzo Ferrari e Chiara Colombo*, in «Amica Sofia», periodico non registrato dell'Associazione "Amica Sofia", n.2, novembre 2008, pp. 13-14. ([http://www.amicasofia.it/public/amicasofia/doc/AMICASOFIA\\_2008b.pdf](http://www.amicasofia.it/public/amicasofia/doc/AMICASOFIA_2008b.pdf))

## IL QUADRO TEORICO

Questo percorso parte da una mappa concettuale, la tavola delle facoltà fornita da Kant dopo l'*Introduzione* alla *Critica della facoltà di giudizio*. Un uso simile della tavola in un libro di testo è stato fatto da Massimo Marassi nel suo capitolo su Kant, mentre Leonardo Amoroso l'ha usata per presentare una nuova interpretazione della terza Critica<sup>4</sup>. Entrambi gli autori tengono presente il libro di Gilles Deleuze su Kant<sup>5</sup>, che è del resto un riferimento teorico imprescindibile anche nel seguente percorso. Proprio Deleuze infatti ha chiarito la forte coerenza del sistema di Kant, il quale svolge l'architettura della ragione fino al suo compimento nell'ultima Critica, compimento di un sistema che resta aperto.

Il punto di partenza della riflessione teorica a base del presente percorso è stato un rilievo critico mosso alla filosofia kantiana da Maurizio Ferraris. Da qui, attraverso l'individuazione del problema epistemologico nella *Critica della ragion pura*, e passando per il suo risolvimento nel problema dell'esperienza in genere della *Critica della facoltà di giudizio*, abbiamo sottolineato il carattere sistematico della filosofia kantiana giustificando così l'uso di quella tavola delle facoltà che è la mappa concettuale del percorso. Perciò il problema epistemologico è stato privilegiato nell'analisi sia della prima Critica sia della terza Critica, in quanto entrambe tracciano un itinerario di pensiero che va dalla fondazione della fisica newtoniana alla scoperta della condizione di senso dell'esperienza – una scoperta che implica infine una riforma del trascendentalismo.

Ferraris ha obiettato a Kant una "fallacia trascendentale" nella *Critica della ragion pura*: «scegliere di intitolare la propria rivoluzione al nome di chi – almeno per la coscienza moderna – ci ha insegnato che il Sole non tramonta davvero, vuol dire eleggere quale punto di osservazione non ciò che vediamo (per esempio, non potremmo mai vedere il Sole che *precipita* tra i monti, giacché il movimento appare troppo lento), bensì quanto sappiamo»<sup>6</sup>. Insomma, Kant farebbe coincidere lo spazio e il tempo dell'esperienza con lo spazio della geometria euclidea e con il tempo dell'aritmetica elementare, trasformando così l'esperienza in conoscenza, e i suoi fenomeni in fenomeni fisici della fisica newtoniana. In altri termini e con altri esiti, già Silvestro Marcucci aveva chiarito come il problema della *Critica della ragion pura* fosse soprattutto un problema epistemologico<sup>7</sup>.

Ebbene, Kant fonda l'esperienza e non la scienza proprio nella *Critica della facoltà di giudizio*, allorché garantisce il giudizio sintetico a posteriori della scienza con il principio a priori della facoltà estetica di giudizio, vale a dire la conformità a scopi.

Kant non affronta, non può affrontare, il giudizio sintetico a posteriori nella *Critica della ragion pura*. Luigi Scaravelli ha infatti spiegato che le categorie della *Ragion pura*, e i principi da esse derivati – per esempio il principio di causalità – ci dicono com'è fatta la natura in generale. Anzi, la metafisica della natura ci dice co-

---

<sup>4</sup> Massimo Marassi, *Immanuel Kant*, in: Aa. Vv., *Dal senso comune alla filosofia. Profili*, vol. 2°, Sansoni, Firenze, 2004<sup>3</sup>, pp.191-216; Leonardo Amoroso, *Introduzione a: Immanuel Kant, Critica della capacità di giudizio*, Rizzoli, Milano, 1998<sup>2</sup>, pp.7-37.

<sup>5</sup> Gilles Deleuze, *La philosophie critique de Kant (Doctrine des facultés)*, tr. it. di M. Cavazza e A. Moscati: *La filosofia critica di Kant*, Cronopio, Napoli, 1997.

<sup>6</sup> Maurizio Ferraris, *Goodbye, Kant! Cosa resta oggi della Critica della ragion pura*, Bompiani, Milano, 2005<sup>4</sup>, pp. 47-48.

<sup>7</sup> Cfr. Silvestro Marcucci, *Guida alla lettura della Critica della ragion pura di Kant*, Laterza, Roma-Bari, 1997.



me deve essere fatta la natura in generale, perché è una sorta di «griglia a priori» che nulla ci dice sulla natura in particolare. L'intelletto, mediante le categorie, è quindi legislatore a priori del dominio della conoscenza teoretica: «in quanto giudizi sintetici [a priori], quei principi o leggi trascendentali formano perciò la *tessitura* analitica generale di ciò che, in virtù loro, è presente; ma solo la tessitura generale ed identica, senza alcuna differenziazione»<sup>8</sup>. Ma, scrive Kant: «ci sono così molteplici forme della natura, per così dire così tante modificazioni dei concetti trascendentali universali della natura, le quali sono lasciate indeterminate da quelle leggi che l'intelletto puro dà a priori, poiché tale leggi riguardano solo la possibilità di una natura (quale oggetto dei sensi) in genere, che perciò debbono anche esserci leggi che, in quanto empiriche, possono, sì, essere considerate contingenti secondo il modo di intendere del nostro intelletto, e che però, se le si debbono chiamare leggi (come pure richiede il concetto di una natura), debbono essere considerate necessarie a partire da un principio, sebbene a noi sconosciuto, dell'unità del molteplice. – La facoltà riflettente di giudizio, che ha il compito di risalire da ciò che è particolare nella natura all'universale, ha bisogno quindi di un principio che non può trarre dall'esperienza, dato che esso deve appunto fondare l'unità di tutti i principi empirici sotto principi ugualmente empirici ma superiori, e quindi la possibilità di una subordinazione sistematica tra di essi. Un tale principio trascendentale la facoltà riflettente di giudizio può quindi darlo come legge solo a se stessa, non ricavarlo da altrove (ché altrimenti sarebbe facoltà determinante di giudizio), né prescriverlo alla natura»<sup>9</sup>. Questa lunga citazione chiarisce come il principio regolativo di finalità ci permetta – presupponendo, a fronte dell'infinita molteplicità della natura, una sua generale armonia – la conoscenza sistematica della natura in particolare. Dove conoscerla in particolare significa scoprirne, mediante la scienza, le molteplici leggi empiriche. Nel percorso è stata così esplicitamente tematizzata la differenza tra la metafisica della natura (*Critica della ragion pura*) e l'effettiva ricerca scientifica (*Critica della facoltà di giudizio*), a partire appunto dai giudizi sintetico a priori e sintetico a posteriori.

Emilio Garroni, muovendo proprio da Scaravelli, ha mostrato come nella terza Critica il problema epistemologico diventi il problema del senso dell'esperienza. Kant risolverebbe così la fallacia trascendentale della *Critica della ragion pura* obiettata da Ferraris: il principio estetico della facoltà di giudizio fornisce una sorta di quadro generale del mondo prima dell'intervento delle categorie dell'intelletto, che ci permette di avere esperienze significative<sup>10</sup>.

Per queste ragioni abbiamo scelto di privilegiare il problema epistemologico non solo nella *Critica della ragion pura*, ma anche nella *Critica della facoltà di giudizio*: i due testi sono parte dello stesso percorso, che va dalla fondazione della fisica

---

<sup>8</sup> Luigi Scaravelli, *Osservazioni sulla «Critica del Giudizio»* (1955), poi in Id., *Scritti kantiani*, La Nuova Italia, Firenze, 1968, cit., p.355.

<sup>9</sup> Immanuel Kant, *Kritik der Urteilskraft*, 1790, tr. it. di E. Garroni e H. Hohenegger: *Critica della facoltà di giudizio*, Einaudi, Torino, 1999, pp.15-16.

Abbiamo tenuto presente anche le altre traduzioni della terza Critica: *Critica del Giudizio*, tr. it. di A. Gargiulo (1906), riveduta da V. Verra (1960), con Glossario e Indice dei nomi di V. Verra (1970), con Introduzione di P. D'Angelo (1997), Laterza, Roma-Bari, 1997; *Critica del Giudizio*, tr. it. di A. Bosi, UTET, Torino, 1993; *Critica della capacità di giudizio*, tr. it. di L. Amoroso, Rizzoli, Milano, 1995; tr. it. di E. Garroni e H. Hohenegger: *Critica della facoltà di giudizio*, Einaudi, Torino, 1999; *Critica del Giudizio*, tr. it. di M. Marassi, Bompiani, Milano, 2004.

Come guida alla terza Critica abbiamo anche usato: Francesca Menegoni, *La Critica del Giudizio di Kant. Introduzione alla lettura*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995.

<sup>10</sup> Cfr. Emilio Garroni, *Estetica ed epistemologia. Riflessioni sulla "Critica del Giudizio" di Kant*, Bulzoni, Roma, 1976 (2° ed. con una *Premessa* dell'Autore: Unicopli, Milano, 1998).

di Newton all'individuazione della condizione di senso della nostra esperienza. Così non abbiamo affrontato il problema estetico della terza Critica nel modo tradizionale, perché con esso Kant non fa un'estetica come filosofia dell'arte ma piuttosto scopre un'estetica come filosofia in genere, che non si occupa del dominio dell'arte ma del territorio dell'esperienza. Ciò non toglie che il principio a priori della facoltà di giudizio sia un principio estetico: il sentimento di piacere puro legato al giudizio estetico sul bello è l'esempio di una regola che non si può addurre altrimenti<sup>11</sup>.

Nella terza Critica Kant sostiene che un principio trascendentale (la conformità a scopi) coincide in un certo senso con il condizionato empirico da esso determinato (il sentimento di piacere). Ciò implica una revisione del trascendentalismo, che invita a rileggere le prime due Critiche: cercare le condizioni di possibilità significa guardare-attraverso l'esperienza. E «guardare-attraverso non significa senz'altro 'dare una scorsa', e non significa affatto 'guardare, scrutare attraverso un filtro' – una lastra di vetro colorato, poniamo – per vedere ciò che sta dall'altra parte del vetro. Vuole significare invece [...] qualcosa come 'guardare dentro un filtro dall'interno del filtro'»<sup>12</sup>. Così in questo percorso abbiamo cercato di mostrare i paradossi del criticismo, tra cui il tentativo di risalire dal condizionato alla sua condizione di possibilità senza trasformarne il paradosso in non senso. Senza arrivare a dire che l'a priori è soltanto un vetro colorato davanti agli occhi che fa vedere il fenomeno e impedisce di vedere il noumeno – quando quel vetro è, per dirla con Wittgenstein, la nostra "forma di vita" che garantisce sia l'esperienza (*Critica della facoltà di giudizio*) sia la conoscenza (*Critica della ragion pura*)<sup>13</sup>. Abbiamo quindi marcato spesso la differenza che corre tra il sistema kantiano e la metafisica precedente, che è poi la differenza tra il fenomeno e l'apparenza, e tra il noumeno e l'oggetto.

Un altro paradosso del criticismo è l'antinomia tra il meccanicismo della natura e la libertà umana, come postulata nella *Critica della ragion pratica*. In questo frangente, l'interpretazione di Deleuze si rivela particolarmente produttiva: Kant – muovendo ancora una volta da un problema epistemologico, ovvero il giudizio teleologico in biologia – riesce a mediare tra natura e libertà, tra conformità a leggi della natura e scopo finale o moralità.

La tavola delle facoltà indica la facoltà di giudizio come il termine medio tra l'intelletto e la ragione pratica, attraverso il principio a priori della conformità a scopi. Infatti, gli organismi di cui si occupa la biologia sono organizzati secondo una conformità interna a scopi, ma questa è complementare alla conformità esterna a scopi della natura e solleva così il problema di un fine ultimo. «Quando applichiamo, infatti, il concetto di fine naturale agli esseri organizzati, siamo portati all'idea che l'intera natura sia un sistema secondo la regola dei fini. A partire dagli esseri organizzati, siamo rimandati a dei rapporti esterni tra questi esseri, rapporti che dovrebbero coprire l'insieme dell'universo. Ma, appunto, la Natura non può formare un tale sistema (invece di un semplice aggregato) se non in funzione di un fine ultimo. Ora è chiaro che nessun essere organizzato può costituire un tale fine: nemmeno o tantomeno l'uomo in quanto specie animale. Un fine ultimo, infatti, implica

---

<sup>11</sup> Cfr. Emilio Garroni, *Senso e paradosso. L'estetica filosofia non speciale*, Laterza, Roma-Bari, 1986, 1995<sup>2</sup>; Massimo Modica, *Che cos'è l'estetica? Filosofia, poetiche e teorie delle arti: storia, problemi, confini*, Editori Riuniti, Roma, 1987, 2002<sup>3</sup>; *Dizionario di estetica*, a cura di G. Carchia e P. D'Angelo, Laterza, Roma-Bari, 1999, 2005<sup>3</sup>.

<sup>12</sup> Emilio Garroni, *Estetica. Uno sguardo-attraverso*, Garzanti, Milano, 1992, p.11.

<sup>13</sup> Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, 1953, tr. it. di M. Trincherio: *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino, 1999.

*l'esistenza* di qualcosa come fine; ma la finalità interna negli esseri organizzati riguarda soltanto la loro *possibilità* senza considerare se la loro esistenza sia un fine. [...] Potrà essere detto 'fine ultimo' soltanto un essere tale che il fine della sua esistenza sia *in lui stesso*; l'idea di fine ultimo implica perciò quella di *scopo finale*. [...] Un fine della natura è un fondamento di possibilità; un fine ultimo è una ragione d'esistenza; uno scopo finale è un essere che ha in sé la sua ragione d'esistere. *Ma chi può essere scopo finale?* [...] 'Lo scopo finale non è se non un concetto della nostra ragion pratica'. La legge morale, infatti, prescrive uno scopo finale»<sup>14</sup>.

Questa lunga citazione da Deleuze riassume l'esito del nostro percorso, ma non per questo chiude il sistema del criticismo. Il meccanicismo resta l'immagine scientifica del mondo, e il finalismo soltanto un uso regolativo del principio estetico della facoltà di giudizio. Nondimeno, nel sistema kantiano "tutto si tiene": da un problema epistemologico (come è possibile il giudizio sintetico a posteriori sulle leggi empiriche della natura?) si passa al senso dell'esperienza e infine ad una riforma del trascendentale; e sempre da un problema epistemologico (come è possibile il giudizio teleologico sugli organismi?) si arriva a mediare tra natura e libertà.

Eppure il percorso proposto si può percorrere in più sensi, per esempio addirittura a ritroso rispetto alla nostra proposta, ma sempre usando come mappa la tavola delle facoltà. Quello che importa è non terminare l'analisi, tendere al noumeno senza farne un oggetto e senza buttare il fenomeno, salvare il paradosso del trascendentale dal non senso della vecchia metafisica, mediare tra la natura e la libertà senza confondere il cielo stellato e la legge morale, in una parola lasciare aperto il sistema di Kant.



---

<sup>14</sup> Gilles Deleuze, *La philosophie critique de Kant (Doctrine des facultés)*, tr. it. di M. Cavazza e A. Moscati: *La filosofia critica di Kant*, Cronopio, Napoli, 1997, pp.119-121.

## IL PERCORSO DIDATTICO

### Presentazione

Il percorso programmato si rivolge ad una classe 4° di un liceo scientifico, e ha la durata complessiva di 14 ore. L'ampio spazio dedicato al sistema del criticismo si giustifica in relazione alle motivazioni formative, disciplinari e di storia della filosofia chiarite in apertura del percorso.

L'approccio è disciplinare per una precisa scelta teorica: le tre Critiche sono, da sole, un catalogo di questioni sì multidisciplinari, ma interamente risolvibili in una prospettiva filosofica. Il percorso tematizza il filosofo Kant, secondo un approccio storico. Il sistema del criticismo viene proposto in quattro fasi di lavoro, corrispondenti ad altrettante domande: che cos'è l'illuminismo? che cosa posso sapere? che cosa devo fare? che cosa mi è dato sperare? In questo modo, è possibile unire al metodo storico un approccio per problemi al criticismo.

Le prime tre fasi di lavoro sono introdotte da un esempio di carattere immaginativo (uno spezzone cinematografico) del problema. Seguono altrettante discussioni finali, di cui il docente propone un *debriefing* nell'ultima fase di lavoro.

Nelle lezioni frontali, il docente fa un ampio uso dei testi originali cercando già in aula di coinvolgere gli studenti nella lettura delle citazioni. A casa gli studenti sono chiamati a lavorare in gruppo sui testi, svolgendo alcune tipologie di esercizio. I testi possono essere proposti integralmente o selezionati dal docente. Per quanto riguarda le tre Critiche, essi consistono nelle loro parti introduttive e finali, perché si pensa adatte ad una lettura liceale.

Il percorso si colloca al termine del quarto anno: Kant viene spiegato dopo l'empirismo di David Hume, e serve poi a introdurre i caratteri generali dell'idealismo tedesco.

### Finalità

Il percorso didattico, mediante l'uso di particolari metodologie e strumenti didattici, si propone di promuovere nello studente le capacità di:

- esercitare la riflessione critica sulle diverse forme del sapere (metafisica, scienza, filosofia) e sulle loro condizioni di possibilità;
- sviluppare intelligenze multiple (pensiero logico/ pensiero narrativo), mediante l'esposizione di un problema filosofico attraverso un esempio immaginativo (un film, un racconto, un'immagine, ecc.) in modo che l'idea emerga da esso;
- controllare il discorso filosofico scritto e orale, attraverso l'uso di adeguate strategie argomentative e di procedure logiche corrette;
- realizzare produzioni culturali a disposizione di eventuali lettori.

### Obiettivi

Al termine del percorso, lo studente dovrà<sup>15</sup>:

---

<sup>15</sup> Questi obiettivi in riferimento alla lettura del testo filosofico sono modellati sulle proposte della Commissione Brocca («Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», 61, Le Monnier, Firenze, 1992, pp.213-214).

- individuare il contributo innovativo di Kant nella storia della filosofia in riferimento al contesto storico di cui è documento: il problema del metodo, il dibattito tra empiristi e razionalisti, la filosofia dell'illuminismo;
- conoscere e saper articolare il sistema del criticismo, nel suo sviluppo sia storico (le tre Critiche) sia logico (la tavola delle facoltà);
- riconoscere, definire, utilizzare, ed enucleare nella lettura dei testi, i seguenti concetti essenziali del criticismo: fenomeno; noumeno; trascendentale; trascendentale; a priori; a posteriori; giudizio riflettente; giudizio determinante; conformità a leggi o legalità; scopo finale o fine definitivo; conformità a scopi o finalità; imperativo ipotetico; imperativo categorico; bello; sublime;
- conoscere e saper ricostruire lo sviluppo, nel sistema del criticismo, del problema epistemologico: dai giudizi sintetici a priori della *Critica della ragion pura* (metafisica della natura) ai giudizi riflettenti della *Critica della facoltà di giudizio* (ricerca scientifica e biologia);
- conoscere, saper ricostruire e interpretare da un punto di vista critico, la dia-de di fenomeno e noumeno e il problema del trascendentale nel sistema aperto del criticismo;
- ricostruire la strategia argomentativa, rintracciare gli scopi e valutare la qualità delle argomentazioni nella lettura dei testi di Kant proposti, mediante riassunti in forma orale;
- ricostruire la strategia argomentativa, rintracciare gli scopi e valutare la qualità delle argomentazioni nella lettura dei testi di Kant proposti, mediante esercizi scritti come: riassunti, mappe concettuali e confronti tra testi, con particolare riferimento ai problemi epistemologico e trascendentale;
- potenziare la capacità di organizzare il lavoro di gruppo economicamente e con equità, valorizzando le competenze di ciascun membro, nella realizzazione di un'antologia kantiana.

## Prerequisiti

Competenze:

Lo studente sa compiere le seguenti operazioni nella lettura dei testi filosofici precedentemente affrontati:

- definire e comprendere termini e concetti;
- enucleare le idee centrali;
- ricostruire la strategia argomentativa e rintracciarne gli scopi;
- riassumere, in forma sia orale sia scritta, le tesi fondamentali;
- ricondurre le tesi individuate nel testo al pensiero complessivo dell'autore, al contesto storico di cui è documento, alla tradizione storica nel suo complesso;
- confrontare testi di argomento affine.

Lo studente, nel lavoro di gruppo, sa:

- lavorare autonomamente;
- organizzare il lavoro con equità;



Conoscenze:

- i concetti di matematizzazione dell'universo e di meccanicismo a partire dalla rivoluzione scientifica;
- il problema del metodo e le diverse soluzioni: induttivo, deduttivo, sperimentale;
- il dibattito tra empiristi e razionalisti in riferimento alla gnoseologia, alla fisica e all'etica;
- l'empirismo inglese, con particolare riferimento al problema della conoscenza in Locke, Berkeley e Hume;
- la metafisica tedesca, con particolare riferimento all'articolazione delle facoltà in Leibniz, Wolff e Baumgarten;
- il concetto di illuminismo e i suoi caratteri nazionali (inglese, francese, tedesco, italiano);
- le critiche di Hume alla metafisica tradizionale: i concetti di causalità e di sostanza.

## Contenuti

Il sistema del criticismo viene presentato secondo un approccio per problemi.

Il testo *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* permette di inquadrare Kant sia nel suo periodo storico, sia entro la storia della filosofia. Inoltre la domanda sull'illuminismo, a cui il testo risponde, permette di introdurre ai motivi di una critica della ragione.

I tre nuclei teorici della filosofia di Kant (che cosa posso sapere? che cosa devo fare? che cosa mi è dato sperare?) vengono presentati usando come mappa concettuale la tavola delle facoltà presente alla fine dell'*Introduzione alla Critica della facoltà di giudizio*. Il sistema del criticismo è mosso da una tensione verso l'indeterminato, che però mai viene raggiunto: viaggia sul filo del paradosso senza scendere in non senso. Ciascuna delle tre fasi di lavoro viene introdotta dalla proiezione di uno spezzone da un film (*Fight club*, *The Truman Show*, *Film rosso*), affinché gli studenti possano capire in termini intuitivi il tema di lavoro.

La risposta di Kant alla domanda sul sapere è nel solco della scienza di Newton, ovvero è una risposta epistemologica. Le leggi che l'intelletto dà alla natura costituiscono una sorta di griglia a priori, che costituisce l'impalcatura generale della scienza (metafisica della natura).

Con la *Critica della ragion pratica*, Kant trova nella legge morale una guida alla libertà umana: ciò che l'uomo deve fare lo deve fare per il solo dovere di farlo.

Ma restano aperti molti problemi – estetici, epistemologici, di architettura della ragione – cui risponde la *Critica della facoltà di giudizio*. Chiedersi che cosa ci è dato sperare significa interrogarsi sulla diade di natura e libertà: come possiamo agire liberamente nel mondo naturale, che è meccanicistico? La risposta arriva quasi inaspettata, perché muove dal problema epistemologico della biologia come scienza: il bene morale è il fine definitivo del sistema finalistico della natura.

## Metodologie e strumenti

Le modalità di lavoro previste in questo percorso vengono proposte con una precisa scansione. Dapprima gli studenti vedono uno spezzone da un film, quindi partecipano a una discussione comune, libera e informale. A questo punto il docente tiene una lezione frontale, caratterizzata dall'interpretazione dei testi e dalla dialogicità. Il lavoro prosegue con gli studenti divisi in piccoli gruppi, che a casa svolgono esercizi sui testi proposti.

Gli strumenti didattici utilizzati sono: libro di testo (Enrico Berti, *Storia della filosofia. Dal Quattrocento al Settecento*, Laterza, Roma-Bari, 2007); testi originali di Kant in formato elettronico, di cui nel presente articolo si allegano solo alcune parti significative; uno schema sulle antinomie della cosmologia razionale tratto dal manuale di Abbagnano-Fornero<sup>16</sup>; film (*Fight club*, *The Truman Show*, *Film rosso*); presentazione PowerPoint, allegata di seguito; proiettore; lavagna con fogli mobili.

## Fasi di lavoro

### 1. CHE COS'È L'ILLUMINISMO?

#### Lezione 1 (1 ora)

Il docente consegna agli studenti le fotocopie e la versione digitale<sup>17</sup> di tutti i testi di Kant che verranno affrontati, e fa oralmente un breve sommario delle quattro fasi di lavoro previste nel percorso.

A questo punto si può iniziare la prima fase di lavoro, con la proiezione di uno spezzone dal film *Fight Club* (di D. Fincher, Usa/Germania, 1999). Lo spezzone viene preceduto soltanto da una brevissima introduzione, per inquadrare l'episodio nel film<sup>18</sup>.

Dopo la proiezione, il docente invita gli studenti ad una discussione libera e informale su che cosa significhi per i protagonisti del film, e per loro, minorità e maturità.

Nel corso della discussione il docente appunta sui fogli mobili di una lavagna i nessi tra i vari concetti emersi, l'eventuale esito finale della discussione oppure le domande rimaste aperte.

Alla fine della lezione, il docente chiarisce cosa significhi interrogarsi su minorità e maturità per Kant. In particolare egli espone l'occasione dell'articolo *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* (ovvero l'intervento del teologo Zöllner sulla rivista «*Berlinische Monatsschrift*» nel 1783), in cui Kant affronta il quesito sull'illuminismo in termini di diade autorità-libertà.

#### Lezione 2 (1 ora)

Lezione frontale dialogica sul testo *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* (1784). La lezione intende fornire agli studenti le linee guida per la

---

<sup>16</sup> Nicola Abbagnano, Giovanni Fornero, *Filosofi e filosofie nella storia*. vol. 2°, Paravia, Torino, 1992<sup>2</sup>, p.449.

<sup>17</sup> La versione digitale dei testi serve per svolgere gli esercizi previsti nella sezione "verifica e valutazione". Il docente può pubblicare il file con i testi nella sua pagina personale del sito della scuola, oppure inviarli agli studenti con la posta elettronica.

<sup>18</sup> Nella scena iniziale a bordo di un aereo un giovane americano in carriera (Edward Norton) incontra il suo alter-ego, il coetaneo Tyler (Brad Pitt), che con linguaggio esplicito e dissacratorio gli fa ammettere di non saper decidere della propria vita limitandosi ad inseguire uno *status sociale*.

lettura del testo. Alcuni stralci della *Risposta*, opportunamente citati, permettono di introdurre le tre Critiche.

La definizione di illuminismo proposta da Kant – «l'uscita dell'uomo da una condizione di minorità di cui è egli stesso responsabile. Minorità è l'incapacità di servirsi del proprio intelletto senza la guida degli altri» – apre infatti al problema del criticismo: rendere autonoma la ragione dall'autorità obbliga a stabilirne le condizioni e i limiti d'uso. L'anarchia nel pensare è come il sonno della ragione: genera i mostri concettuali della vecchia metafisica.

L'insegnante, quindi, propone e commenta insieme con gli studenti alcune citazioni dal testo, seguendo l'argomentazione kantiana, del resto piuttosto chiara: l'illuminismo come principio negativo dell'uso della ragione (non pretendere di sapere ciò che è al di là delle nostre facoltà conoscitive), il lavoro intellettuale come professione (il pubblico dei lettori e la sua educazione, l'uso pubblico della ragione distinto da quello privato esercitato nella società civile e nello stato), l'epoca di illuminismo (ma non illuminata) di Federico II.

L'insegnante, per accertare la comprensione del testo e coinvolgere gli studenti nella lezione, chiede di analizzare o sintetizzare gli stralci proposti. In questo modo gli studenti, parafrasando il testo di Kant, si esercitano già in aula ad una sua lettura attiva. Inoltre l'insegnante sollecita gli studenti a confrontare la proposta di Kant per uscire dallo stato di minorità, con quella paradigmatica di Platone. Cosa accomuna e cosa differenzia l'uscita del prigioniero dalla caverna descritta nella *Repubblica*, dalla liberazione dai tutori auspicata nella *Risposta*?

Per concludere, il docente cita l'ultima parte del testo kantiano: l'elogio del secolo di Federico come il secolo dell'illuminismo, e l'importanza di ragionare liberamente soprattutto sulle questioni religiose. In questo modo egli può brevemente richiamare il contesto storico in cui è vissuto Kant, del resto già affrontato con il precedente percorso sui caratteri dell'illuminismo europeo.

Infine, sottolinea il permanere di due problemi, aperti dalla lettura del testo e che introducono alle tre Critiche: è sufficiente esercitare la ragione come intellettuale, ma obbedire all'autorità politica come membro della società civile e dello stato? cercare le condizioni d'uso della ragione in materia religiosa non implica anche trovarle per le scienze e per le arti?

A casa, l'insegnante assegna da leggere integralmente la *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?*. Inoltre assegna da studiare le pagine del libro di testo sulla biografia di Kant.

## 2. CHE COSA POSSO SAPERE?

### Lezione 3 (1 ora)

Il docente inizia la seconda fase di lavoro fornendo un sommario del criticismo, riferendosi alla tavola delle facoltà posta alla fine dell'*Introduzione* alla *Critica della facoltà di giudizio*. Kant si pone quattro domande fondamentali: che cosa posso sapere? che cosa devo fare? che cosa posso sperare? che cos'è l'uomo? La risposta all'ultima domanda è l'esito delle tre risposte precedenti, a ciascuna delle quali Kant dedica una Critica. Per ora basti dire agli studenti che le risposte consistono nell'individuazione di facoltà conoscitive dotate di principi a priori (ovvero indipendenti dall'esperienza) che si applicano ciascuna ad un ambito, appunto i domini del

sapere, del fare e dello sperare. È utile inoltre ricapitolare l'organizzazione del percorso programmato, che va dalla *Risposta* alla *Critica della facoltà di giudizio*.

Segue la proiezione di uno spezzone dal film *The Truman Show* (di P. Weir, Usa, 1998), preceduto da una breve introduzione, allo scopo di inquadrare l'episodio nel film<sup>19</sup>.

Dopo la proiezione, il docente invita gli studenti ad una discussione con modi analoghi a quella della prima fase di lavoro. Il docente può rivolgere agli studenti alcune domande: Truman che cosa può sapere? Anche la nostra capacità di conoscere è limitata come la sua? Possiamo sapere cosa succede "davvero" nel mondo? Ci sono fattori personali, sociali, culturali che influenzano il nostro modo di vedere?

Nel corso della discussione il docente appunta sui fogli mobili di una lavagna i nessi tra i vari concetti emersi, l'eventuale esito finale della discussione oppure le domande rimaste aperte.

#### Lezione 4 (1 ora)

Lezione frontale dialogica su *Prefazione alla prima edizione* (1781) e *Prefazione alla seconda edizione* (1787) della *Critica della ragion pura*. La lezione frontale intende fornire agli studenti le linee guida per la lettura dei testi, e procede mediante citazioni.

Il docente introduce due immagini fondamentali del criticismo, attraverso la lettura dei luoghi testuali in cui compaiono. Ci riferiamo al "tribunale della ragione" e alla "rivoluzione copernicana", argomenti, rispettivamente, della prima e della seconda prefazione alla *Critica della ragion pura*.

L'*incipit* della prima edizione della *Ragion pura* è una storia della metafisica ricca di immagini suggestive. La metafisica è un'esigenza ineludibile ma anche un «campo su cui si combattono lotte senza conclusione». Il suo governo è passato dal dispotismo dei dogmatici, all'anarchia e infine al buon ordinamento sociale rotto ogni tanto dagli scettici «una specie di nomadi, detestanti ogni stabile cultura della terra». Ma ora regna «la sfiducia e un radicale indifferentismo, portatore del caos e della notte».

Questa serie di citazioni può essere proposta quasi senza commento, e del resto gli studenti non faticeranno a trovare, nelle parole di Kant, il loro stesso sconforto per la ridda di opinioni che può sembrare talvolta la storia della filosofia.

Il prosieguo del testo abbisogna invece di un adeguato commento da parte del docente, e di un corrispondente *feedback* da parte degli studenti.

Il tribunale della ragione – dove il "della" è un genitivo sia soggettivo sia oggettivo – è un concetto espresso con altri termini nella *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* del 1784. Ma questa prefazione introduce altri concetti, soprattutto quello di critica e quello di a priori.

Perciò il docente coinvolge gli studenti nell'interpretazione dei passi significativi. In particolare chiede loro di riassumere e parafrasare i luoghi in cui Kant paragona le conoscenze della sua nuova metafisica a quelle della logica, della matema-

---

<sup>19</sup> Nell'episodio, Truman (Jim Carrey) scopre, grazie ad alcune incongruenze, che la comunità di Seahaven in cui vive è in realtà una gigantesca messinscena, una soap opera allestita in uno studio televisivo grande come un'intera regione in cui lui è l'unica persona vera filmata da telecamere invisibili, tutti gli altri sono attori guidati da un produttore televisivo.

tica e della fisica (ecco il concetto di a priori). Il riferimento storiografico, su cui far riflettere gli studenti, è alla rivoluzione scientifica e al correlato problema del metodo della scienza (ecco il concetto di critica).

Il lavoro prosegue analogamente per la seconda prefazione. Dopo aver chiesto agli studenti di ricordare brevemente il metodo sperimentale di Galileo, il docente fa leggere il passo in cui Kant, muovendo per analogia dalla fisica dove «la ragione scorge soltanto ciò che essa stessa produce secondo il proprio disegno», propone la sua rivoluzione copernicana. Questo passo si presta a fraintendimenti, e può essere chiarito dal docente con un disegno alla lavagna (disegnando il soggetto come il sole nel sistema solare).

Continuando con precipue citazioni dal testo, il docente può definire e distinguere i fenomeni dai noumeni o cose in sé. In questo senso, il docente propone un utile esempio di Garroni: i nostri a priori non sono come occhiali davanti agli occhi che possano essere tolti a piacimento per smettere di guardare i fenomeni e guardare finalmente le cose in sé. Piuttosto noi siamo come insetti nell'ambra: guardiamo-attraverso l'ambra per vedere le cose, ma senza l'ambra neanche potremmo guardare. Senza l'ambra infatti il nostro guardare sarebbe ridotto a non senso<sup>20</sup>. Del resto, aggiungiamo noi, la matematica e la fisica si sono limitate a guardare-attraverso l'ambra ma hanno ottenuto risultati, mentre la metafisica traendosene fuori ha prodotto soltanto non sensi.

È bene insistere su questo esempio, che esprime bene il filo conduttore del percorso programmato: il sistema di Kant è aperto e non chiuso perché tende alla cosa in sé, ma non la raggiunge per evitare il non senso.

La distinzione tra i fenomeni e le cose in sé, tra la conoscenza sensibile e quella intellettuale, permette di recuperare i temi tradizionali della metafisica (la libertà dell'uomo, l'immortalità dell'anima e l'esistenza di Dio) dal punto di vista morale (che cosa devo fare?).

Al filosofo speculativo resta invece la critica della ragione e la metafisica della natura e dei costumi, che nelle lezioni successive saranno esplicitamente tematizzate.

A casa, l'insegnante assegna da leggere le due prefazioni, insieme allo studio delle pagine iniziali del libro di testo sugli argomenti affrontati (*La «Critica della ragion pura», Il problema critico*). In particolare il docente assegna a metà classe la *Prefazione alla prima edizione* e all'altra metà la *Prefazione alla seconda edizione*, specificando però agli studenti che dovranno leggere entrambi i testi entro il termine del percorso.

Per facilitare la lettura dei testi kantiani, l'insegnante assegna inoltre agli studenti alcune domande-guida: il docente le correggerà a campione nella lezione successiva; gli studenti le useranno come base per chiedere eventuali chiarimenti sui testi. Per quanto concerne le due prefazioni alla *Critica della ragion pura*, le domande guida sono: che cos'è stata e che cosa dovrà essere la metafisica per Kant?; come funziona il tribunale della ragione?; cosa accomuna la rivoluzione copernicana a quella kantiana?; che cosa distingue il noumeno dal fenomeno?.

## Lezione 5 (2 ore)

---

<sup>20</sup> L'esempio è all'inizio di: Emilio Garroni, *Estetica. Uno sguardo-attraverso*, Garzanti, Milano, 1992.



Dopo la correzione delle domande-guida ai testi assegnate nella lezione precedente, il docente presenta la fondazione della fisica newtoniana (ovvero della metafisica della natura, costituita dai giudizi sintetici a priori) operata nell'*Estetica trascendentale* e nell'*Analitica trascendentale* della prima Critica, attraverso l'uso dell'allegata presentazione in PowerPoint<sup>21</sup>.

Per questioni di spazio, nelle *slide* vengono definiti brevemente solo i termini principali. Il docente la integra di sua iniziativa, o su richiesta degli studenti, con le definizioni dello stesso Kant prese da un glossario della prima Critica<sup>22</sup>. Gli studenti vengono coinvolti nell'analisi o sintesi delle citazioni proposte dal docente, e nel confronto di queste con le due prefazioni lette a casa.

Segue una lezione frontale sulla *Dialettica trascendentale*. Il docente presenta la critica alla vecchia metafisica (idee di anima, mondo, Dio) mossa in conclusione della prima Critica. Egli definisce preliminarmente i concetti di paradosso<sup>23</sup>, paralogismo e antinomia.

Il paralogismo della psicologia razionale – applicare la categoria di sostanza all'io penso trasformandolo in anima (*res*) – viene presentato richiamando gli esiti dell'*Analitica trascendentale* (la deduzione delle categorie).

Le antinomie della cosmologia razionale vengono presentate mediante uno schema proiettato con una lavagna luminosa (tratto dal manuale Abbagnano-Fornero, indicato in *Metodologie e strumenti*). Anche in questo caso è bene tornare all'*Analitica trascendentale*, soprattutto alla differenza tra fenomeno e noumeno.

Per quanto riguarda l'idea di Dio, il docente non approfondisce la critica alle prove dell'esistenza di Dio<sup>24</sup>, piuttosto sottolinea la funzione regolativa delle idee della ragion pura (che del resto si capisce bene proprio tematizzando l'idea di Dio). L'uomo ha l'esigenza ineliminabile di cercare l'anima, il mondo e Dio. Ma queste idee devono avere un uso regolativo e non costitutivo, indirizzando la ricerca intellettuale verso quella unità totale che rappresentano. Il docente, per avere un *feedback* da parte degli studenti, ne chiama alcuni alla lavagna per disegnare una semplice mappa concettuale sul contenuto della *Dialettica*. Gli studenti che sono rimasti al proprio posto possono dare indicazioni o suggerimenti ai compagni alla lavagna.

Per concludere la seconda fase di lavoro (che cosa posso sapere?), il docente invita gli studenti a riflettere sul sistema kantiano, che è aperto perché tende e non raggiunge ciò che, se raggiunto, farebbe, del paradosso della filosofia, il non senso della vecchia metafisica. (A questo scopo può essere usata la mappa concettuale precedentemente disegnata.) Così, se sapessi che in un armadio c'è qualcosa che, collegato ad una lampadina posta fuori dall'armadio, la accende e la spegne; e se pure sapessi che non è possibile aprire l'armadio, dovrei ricercare comunque che cosa accende e spegne la lampadina? E, in riferimento al film *The Truman Show*, il protagonista deve provare a uscire dalla *fiction*? La risposta di Kant sarebbe positiva.

---

<sup>21</sup> La presentazione è una libera rielaborazione di una presentazione del Sito Web Italiano per la Filosofia, disponibile a partire dall'indirizzo <http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/yforsche.htm>

<sup>22</sup> Si veda ad esempio l'ottimo glossario a cura di Vittorio Mathieu in: Immanuel Kant, *Critica della ragion pura*, tr. it. di G. Gentile e G. Lombardo Radice, Laterza, Roma-Bari, 2000<sup>10</sup>.

<sup>23</sup> Il termine paradosso viene definito riferendosi alla filosofia di Garroni, come tematizzata nella sezione "il quadro teorico".

<sup>24</sup> Del resto la critica di Kant alle varie prove dell'esistenza di Dio potrebbe essere proposta, come approfondimento, unitamente a quei percorsi che tematizzano le prove medesime.

A casa, l'insegnante assegna da studiare le pagine del libro di testo sugli argomenti affrontati (*La «Critica della ragion pura», Il problema critico, L'Estetica trascendentale, l'Analitica trascendentale, La Dialettica trascendentale*).

### 3. CHE COSA DEVO FARE?

#### Lezione 6 (2 ore)

Anche la terza fase di lavoro, che è sulla *Critica della ragion pratica* (1788), inizia con la proiezione di uno spezzone da un film, in questo caso *Tre colori: Film rosso* (di K. Kieslowski, Francia, 1994)<sup>25</sup>.

Dopo la proiezione, il docente invita gli studenti ad una discussione, libera e informale, sul quesito "che cosa devo fare?". Il docente può rivolgere agli studenti alcune domande: Valentine deve denunciare l'ex giudice? Deve fare ciò che va fatto, oppure deve considerare le conseguenze delle sue azioni? In base a che cosa dobbiamo agire? In base a che cosa solitamente agiamo? Nel corso della discussione, il docente appunta sui fogli mobili di una lavagna i nessi tra i vari concetti emersi, l'eventuale esito finale della discussione oppure le domande rimaste aperte.

Verso la fine della prima ora, il docente spiega cosa significhi, per Kant, porsi questa domanda (che cosa devo fare?).

Per capire l'obiettivo e la strategia argomentativa della prima Critica occorre chiarire preliminarmente alcuni concetti del criticismo, tra cui il trascendentale e la differenza tra fenomeno e noumeno – come è stato fatto nella prima fase di lavoro. Solo poste queste basi, è possibile introdurre la *Critica della ragion pratica* (1788) riferendosi da subito alla tavola delle facoltà.

Gli studenti già sanno che l'intelletto governa quell'insieme delle facoltà dell'animo che è la facoltà conoscitiva. L'intelletto infatti legifera sul suo dominio (la natura) mediante principi a priori (la conformità a leggi). Ora, il docente può chiedere agli studenti di leggere la terza riga della tavola: secondo loro in che senso la ragione pratica si applica alla libertà? E in che senso essa governa la facoltà di desiderare (volontà) mediante lo scopo finale (moralità)?

Queste domande hanno due scopi: accertare se gli studenti hanno capito le norme del sistema del criticismo (data una facoltà dotata di un principio a priori, si dà un ambito privilegiato di cui essa è il principio di determinazione); aprire alla lettura dell'*Introduzione* alla *Critica della ragion pratica*, svolta mediante una lezione frontale.

Nel caso vi fossero difficoltà sul primo punto, è bene tornare su quanto già detto. In caso contrario, il docente legge da subito il primo capoverso dell'*Introduzione*. In esso, Kant distingue l'uso teoretico della ragione dall'uso pratico, e spiega perché non farà una critica della ragione pura pratica, ma della ragione pratica *tout court*.

In questo modo, il docente può riprendere la tavola delle facoltà a partire dallo stesso testo di Kant. Lo scopo è spiegare il particolare legame tra la legge morale e la libertà: se non pensassimo la legge morale (come principio a priori che governa la volontà) non potremmo ammettere la libertà dal meccanicismo della natura; ma senza la libertà non potremmo neanche trovare in noi la legge morale (sappiamo

---

<sup>25</sup> Nell'episodio, la modella Valentine (Irène Jacob) scopre che un giudice in pensione (Jean-Louis Trintignant) spia perversamente le telefonate dei suoi vicini di casa.

infatti di non essere totalmente determinati dalle leggi naturali, come gli altri animali).

Ma se l'uomo non è un animale, non è neanche un santo: la facoltà di desiderare è mossa anche dalle inclinazioni sensibili (governate dalle leggi della natura), ma un'azione è morale se fatta solo per il dovere. Perciò gli atti volitivi, nei quali si esprime la nostra libertà, sono "puri" in un senso analogo alle conoscenze pure della ragione teoretica: sottoposti a un principio a priori (*Bestimmungsgrund*)<sup>26</sup>.

Per accertare la comprensione dell'*Introduzione alla Critica della ragion pratica*, il docente chiede agli studenti di riassumerne il contenuto e di analizzarne alcune frasi in riferimento alla tavola delle facoltà<sup>27</sup>.

A questo punto, il docente può distinguere l'imperativo categorico dall'imperativo ipotetico, e commentare le prime due formule dell'imperativo categorico dell'*Analitica trascendentale*.

A casa, l'insegnante assegna la lettura dell'*Introduzione alla seconda Critica* e lo studio delle pagine del libro di testo relative agli argomenti affrontati (*La «Critica della ragion pratica», Dalla «Fondazione della metafisica dei costumi» alla «Critica della ragion pratica», Legge morale, imperativo categorico e imperativo ipotetico*).

## Lezione 7 (1 ora)

Con quest'ultima lezione frontale, il docente conclude l'*Analitica trascendentale* e affronta la *Dialettica trascendentale* della ragion pura pratica, fornendo così la risposta al "che cosa devo fare?".

La terza formula dell'imperativo categorico (agisci in modo che la volontà, «mediante l'insieme delle sue massime, istituisca una legislazione universale») viene affrontata alla fine della terza fase di lavoro, anche per aprire ai temi della *Critica della facoltà di giudizio*. Questa formula ci dice che l'uomo abita due mondi: il mondo fenomenico della natura, governato dalle leggi necessarie dell'intelletto; e il mondo noumenico della libertà governato dalla legge morale (il regno dei fini). Ma abbiamo detto che la moralità si scontra con le inclinazioni sensibili (per questo facciamo una critica della ragione pratica, e non della ragione pura pratica), e che compiamo liberi atti volitivi in un mondo che è governato dalle leggi necessarie della natura<sup>28</sup>. Il problema è quindi di conciliare la libertà dell'uomo e la necessità del mondo. La *Dialettica trascendentale* non chiude la questione, ma piuttosto garantisce con i tre postulati della ragion pratica la sintesi tra virtù e felicità.

---

<sup>26</sup> Abbiamo ripreso, per questo tema, la chiara esposizione di Massimo Marassi in: Aa. Vv., *Dal senso comune alla filosofia. Profili*, vol. 2°, Sansoni, Firenze, 2004<sup>3</sup>, pp.205-209.

<sup>27</sup> Questa insistenza sulla tavola delle facoltà serve a farla ricordare e capire, in modo che costituisca una sorta di mappa concettuale a partire dalla quale gli studenti riescano a ricostituire l'intero sistema del criticismo (che è poi un obiettivo del presente percorso didattico).

<sup>28</sup> Deleuze è molto chiaro in questo senso: «Abbiamo visto che solo la ragion pratica può determinare il concetto della libertà conferendogli una realtà oggettiva. Quando, infatti, la legge morale è la legge della volontà, questa viene ad essere del tutto indipendente dalle condizioni naturali della sensibilità che ricollegano ogni causa a una causa *anteriore*: per il soggetto, allora, niente è anteriore alla determinazione della sua volontà. Per questo il concetto di libertà, come Idea della ragione, gode di un privilegio eminente su tutte le altre Idee: poiché può essere determinato praticamente, è il solo concetto (la sola Idea della ragione) che dà alle cose in sé il senso o la garanzia di un fatto e che ci fa effettivamente penetrare nel mondo intelleggibile» (Gilles Deleuze, *La philosophie critique de Kant (Doctrine des facultés)*, tr. it. di M. Cavazza e A. Moscati: *La filosofia critica di Kant*, Cronopio, Napoli, 1997, p.57).

Il docente chiede agli studenti di ritrovare nei contenuti affrontati, o meglio ancora citando i testi già letti, il riferimento alla libertà, all'immortalità dell'anima e all'esistenza di Dio. In questo modo, gli studenti confrontano la parte dialettica di entrambe le critiche, abituandosi ad un confronto tra i testi che è coerente sia dal punto di vista teoretico, sia da quello storico. È cura del docente chiedere che gli studenti sostengano la loro ipotesi di confronto mediante l'uso di precise citazioni.

Poco prima del termine della lezione, il docente divide la classe in più gruppi, di quattro oppure cinque componenti, disomogenei per competenze, e spiega la consegna del lavoro di gruppo.

Il testo *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* è assegnato a ciascun gruppo, mentre i gruppi potranno scegliere tra alcune coppie di testi su quali lavorare: la *Prefazione alla prima edizione* oppure la *Prefazione alla seconda edizione* della *Critica della ragion pura*; l'*Introduzione* oppure la *Conclusione* della *Critica della ragion pratica*; i §§ IV-V-VI-IX dell'*Introduzione* oppure i §§ 82-83-84 della *Critica della facoltà di giudizio*. In questo modo ciascun gruppo, pur lavorando su quattro testi invece che su tutti i sette testi letti in classe, potrà comunque leggere un testo per ogni Critica.

Ciascun componente del gruppo dovrà svolgere un esercizio tra i primi quattro proposti nella traccia, applicandolo a uno solo tra i quattro testi scelti dal gruppo. Nei gruppi composti da cinque membri, il quinto componente svolgerà l'esercizio intitolato "fornire esempi immaginativi" occupandosi così non di un testo in particolare ma di tutte le quattro fasi di lavoro (si veda in merito la traccia del lavoro di gruppo riprodotta di seguito nella sezione "verifica e valutazione").

L'unica condizione posta alla classe è che tutti i sette testi affrontati durante il percorso siano oggetto di esercizio almeno una volta da parte di almeno un gruppo, e in questo senso gli studenti sono liberi di accordarsi tra loro su quale gruppo dovrà affrontare determinati testi.

Ogni contributo del lavoro di gruppo dovrà essere coerente con gli altri, per produrre un elaborato comune sui testi scelti con una breve premessa scritta insieme. Il docente consegna ad ogni gruppo la traccia, con precise indicazioni sui tempi e i modi del lavoro. La stesura dei contributi potrà iniziare soltanto con la fine dell'ultima fase di lavoro, quella sulla *Critica della facoltà di giudizio*, nondimeno si ritiene che fornire la traccia con un certo anticipo consenta agli studenti di mettere già a punto alcune idee, ed eventualmente chiedere chiarimenti al docente. Tutti gli elaborati finali verranno consegnati alla biblioteca della scuola, perciò gli studenti dovranno scrivere un'antologia kantiana per dei lettori.

Inoltre, il docente assegna la lettura integrale dell'*Introduzione* e della *Conclusione*<sup>29</sup> della *Critica della ragion pratica*, oltretutto le pagine del libro di testo relative agli argomenti affrontati (*La «Critica della ragion pratica», I postulati della ragion pratica*).

#### 4. CHE COSA MI È DATO SPERARE?

Lezione 8 (2 ore)

---

<sup>29</sup> La conclusione della *Critica della ragion pratica* è abbastanza comprensibile, perciò il docente la assegna come lettura autonoma, e ne riprende i contenuti nell'ultima fase di lavoro (che cosa mi è dato sperare?).



Nell'organizzazione del presente percorso, si è intesa la domanda "che cosa mi è dato sperare?" come una ripresa delle domande sul sapere e sul fare, cui è preliminare la domanda sull'illuminismo. Perciò il docente avvia l'ultima fase di lavoro ritornando agli esiti delle tre discussioni libere precedenti. I nessi tra i concetti emersi in ciascuna discussione, e l'eventuale esito finale, erano stati annotati sui fogli mobili di una lavagna. Ora il docente recupera quei fogli, e li commenta dal punto di vista del sistema del criticismo. Lo scopo è individuare quali risposte, tra quelle date dagli studenti, possano conciliarsi con la filosofia di Kant. Quest'ultima dimostrerà di essere uno strumento ancora valido per leggere la contemporaneità: il sistema del criticismo funziona ancora oggi non perché risponda una volta per tutte alle domande dell'uomo; ma perché, siccome coerente, si misura con le questioni più importanti fornendo risposte coerenti. Per dirla altrimenti, in esso "tutto si tiene", e questa è una lezione metodologica importante che deve passare agli studenti.

A questo punto, il docente può iniziare la lezione frontale introducendo i luoghi teoretici fondamentali della *Critica della facoltà di giudizio* (1790): il problema estetico, il problema epistemologico, il problema di architettura della ragione. Qui Kant si occupa del giudizio riflettente, dopo che il giudizio determinante (o sintetico a priori) era stato oggetto della *Critica della ragion pura*.

Data la complessità dell'argomento e la sua natura tecnica, il docente in via eccezionale detta agli studenti entrambe le definizioni, sottolineando come il giudizio riflettente parta dal particolare (il molteplice empirico) per ritrovarvi un universale non già dato dall'intelletto, ma che deve dipendere comunque da principi a priori non intellettuali. Si danno tre tipi di giudizio riflettente, che pure vanno preliminarmente definiti: il giudizio estetico, di cui si occupa la *Critica della facoltà estetica di giudizio* (problema estetico); il giudizio sintetico a posteriori, oggetto dell'*Introduzione* (problema epistemologico); il giudizio teleologico, affrontato nella *Critica della facoltà teleologica di giudizio* (problema di architettura della ragione).

Il problema estetico della *Critica della facoltà di giudizio* è un problema di filosofia generale. Ancora una volta, il punto di partenza per gli studenti deve essere la tavola delle facoltà. Il docente fa notare che l'ultima Critica affronta tre problemi, ma il principio della facoltà di giudizio determina soltanto l'arte. Se l'arte è l'ambito privilegiato (ma non il dominio, né l'unico ambito) su cui legifera la facoltà di giudizio, allora essa coincide con la facoltà estetica di giudizio. La finalità, o conformità a scopi, è perciò una regola che non si può addurre altrimenti che con l'esempio del sentimento di piacere puro legato al giudizio di gusto sul bello della natura e dell'arte (libero gioco di immaginazione e intelletto).

Ciò detto, il docente può affrontare l'*Analitica della facoltà estetica di giudizio*. La spiegazione verte soprattutto sulle quattro definizioni del bello, ma anche sul sublime matematico e dinamico. Lo scopo è far capire la revisione del criticismo operata nella *Critica della facoltà estetica di giudizio*: il principio a priori della facoltà di giudizio addirittura coincide, in un certo senso, con il condizionato empirico su cui legifera. Insomma, il filosofo critico guarda-attraverso il condizionato per individuare la condizione di possibilità, senza mai trasformare il paradosso in non senso.

Per coinvolgere gli studenti, il docente chiede di ripensare all'esempio dell'insetto nell'ambra fatto per la *Critica della ragion pura*. Nel giudizio estetico sul bello, che cosa potrebbe essere l'ambra? Se ne può mai uscire?

A casa, il docente assegna da studiare le pagine del libro di testo relative all'argomento affrontato in classe (*La «Critica del Giudizio»*, *La facoltà del giudizio*,



*Il giudizio estetico*). Qui Berti spiega l'estetica della terza Critica in maniera piuttosto tradizionale, in questo modo gli studenti, avvertiti delle differenze che troveranno tra il libro di testo e la spiegazione del docente, possono integrare quanto appreso in aula.

## Lezione 9 (1 ora)

Lezione frontale dialogica sull'*Introduzione* alla *Critica della facoltà di giudizio*.

Questo testo affronta un problema epistemologico: come è possibile la ricerca scientifica? come sono possibili i giudizi sintetici a posteriori?

Il docente, citando i paragrafi centrali dell'*Introduzione*, chiede agli studenti di riassumere quanto detto sulla metafisica della natura (*Critica della ragion pura*): è costituita da giudizi sintetici a priori; costituisce la tessitura analitica generale della natura, e non ci dice niente sulla natura in particolare. Ma di che tipo sono, si può chiedere agli studenti, i giudizi prodotti dalla ricerca scientifica concreta? Uno scienziato si esprime con proposizioni del tipo: "ogni cambiamento ha la sua causa"? E ancora si può chiedere: che tipo di giudizio è quello sulla gravitazione universale?

La ricerca scientifica concreta cerca le leggi empiriche, che esprime con giudizi sintetici a posteriori. Tornando all'*Introduzione*, il docente affronta l'antinomia delle leggi empiriche (contingenti o necessarie?) e l'individuazione della finalità formale della natura: «le particolari leggi empiriche, rispetto a ciò che vi è lasciato indeterminato da quelle [categorie dell'intelletto], debbono essere considerate secondo un'unità tale, come se, anche qui, l'avesse data a vantaggio della nostra facoltà conoscitiva un intelletto (sebbene non il nostro), per rendere possibile un sistema dell'esperienza secondo leggi particolari della natura». La conformità a scopi è un principio solo regolativo del territorio dell'esperienza, come gli studenti possono capire tornando alla definizione del giudizio riflettente. Essa ci fornisce così una sorta di quadro generale del mondo prima dell'intervento delle categorie dell'intelletto, che ci permette di avere esperienze significative. Perciò l'unica concezione scientifica della natura è il meccanicismo della prima Critica (i principi dell'intelletto sono costitutivi del dominio della natura). Il finalismo della natura significa pensarla organizzata come se un intelletto avesse dato unità alle sue molteplici leggi empiriche.

Per verificare la comprensione delle citazioni fatte, il docente chiede agli studenti di riassumere le tesi principali e le argomentazioni atte a sostenerle, se possibile confrontandola con quelle ad esse complementari della *Critica della ragion pura*.

Eppure, il problema estetico e quello epistemologico non rispondono alla domanda "che cosa mi è dato sperare?". Il docente evidenzia questo problema agli alunni, leggendo il paragrafo conclusivo dell'*Introduzione*, che ne è un sommario: l'effetto di una causalità libera deve poter accadere nel mondo della natura; ovvero, come già detto per la seconda Critica, il soprasensibile pratico deve poter determinare il sensibile teoretico. Ma come è possibile agire liberamente in un mondo meccanicistico? Non a caso nella tavola delle facoltà, la facoltà di giudizio occupa la seconda riga, intermedia tra intelletto e ragione pratica, tra natura e libertà.

A casa, il docente assegna da leggere alcuni passi precedentemente selezionati dall'*Introduzione* alla *Critica della facoltà di giudizio*. Per facilitare la lettura dei testi kantiani, il docente assegna agli studenti alcune domande-guida: il docente le correggerà a campione nella lezione successiva; gli studenti le useranno come base

per chiedere eventuali chiarimenti sui testi. Per quanto concerne l'*Introduzione* alla terza Critica, le domande guida sono: che cosa distingue la metafisica della natura dalla ricerca scientifica concreta?; come funziona il principio a priori di conformità a scopi?; perché la libertà umana non è spiegabile in un mondo meccanicistico?.

## Lezione 10 (1 ora)

Con quest'ultima lezione frontale, si conclude la fase di lavoro sullo sperare e pure l'intero percorso. Il docente, dopo che ha introdotto nella lezione precedente il ruolo intermedio della facoltà di giudizio nel sistema del criticismo, passa ad un argomento apparentemente diverso: il giudizio teleologico.

Dopo la correzione delle domande-guida ai testi assegnate nella lezione precedente, il docente definisce preliminarmente, come per i giudizi estetico e sintetico a posteriori, il giudizio teleologico e il suo ambito di applicazione (la biologia come scienza). Il principio a priori della facoltà di giudizio è usato, nel caso del giudizio teleologico, in modo analogico: la finalità oggettiva interna di un organismo è un presupposto che guida la ricerca scientifica; la finalità oggettiva esterna (la natura come sistema) è ipotetica.

A questo punto, il docente può citare come pezzi di appoggio stralci dai §§ 82, 83 e 84 della *Critica della facoltà teleologica di giudizio*: la finalità esterna e la finalità interna si implicano a vicenda<sup>30</sup>. La finalità esterna è tale soltanto per un fine ultimo: l'uomo come unico ente sulla Terra dotato di libertà, e che quindi potendo porsi fini ad arbitrio organizza la natura come un sistema atto a soddisfare i suoi bisogni. Ma l'uomo, come ente naturale, non può essere il fine definitivo della natura come sistema di mezzi e fini, perché non ha in sé la propria ragione di esistere. Detto altrimenti: è solo un ente naturale tra gli altri con il sovrappiù della libertà, né si capisce perché non potrebbe trovare in altro la propria ragione di esistere (cioè essere mezzo per un fine ulteriore).

Il docente è bene che insista su quest'ultimo punto, chiedendo agli studenti di parafrasare alcune frasi del testo e riprendendo pure la *Critica della ragion pratica*. Infatti l'uomo come fine ultimo non riesce comunque a sottrarsi alla causalità naturale, seppure intesa ipoteticamente come finalità oggettiva. Ma allora, che cosa può essere un fine definitivo? che cosa è uno scopo senza condizioni? che cosa trova in sé la propria ragione d'esistere? La risposta è già *in nuce* nella seconda Critica, ma nella *Critica della facoltà teleologica di giudizio* Kant è chiarissimo, e il docente può citarlo quasi senza commento: «Ora, noi abbiamo solo un unico tipo di esseri nel mondo la cui causalità sia teleologica, cioè rivolta a scopi, e nello stesso tempo sia fatta in modo che la legge secondo cui hanno da determinarsi scopi è rappresentata da quegli stessi esseri come incondizionata e indipendente da condizioni naturali, ma come in sé necessaria. L'essere di questo tipo è l'uomo, ma considerato come noumeno: l'unico essere naturale in cui però possiamo riconoscere sotto l'aspetto della sua propria costituzione una facoltà soprasensibile (la libertà) e addirittura la legge

---

<sup>30</sup> Ancora una volta dobbiamo citare Deleuze: «Siamo dunque costretti a subordinare la finalità esterna alla finalità interna, cioè a considerare che una cosa è un mezzo, solo in quanto il fine, cui serve, è esso stesso un essere organizzato». D'altra parte «Quando applichiamo [...] il concetto di fine naturale agli esseri organizzati [finalità interna], siamo portati all'idea che l'intera natura sia un sistema secondo la regola dei fini [finalità esterna]». (Gilles Deleuze, *La philosophie critique de Kant (Doctrine des facultés)*, tr. it. di M. Cavazza e A. Moscati: *La filosofia critica di Kant*, Cronopio, Napoli, 1997, p. 119).

della causalità, insieme al suo oggetto che esso può proporsi come scopo sommo (il sommo bene nel mondo)».

Da ultimo, è utile esplicitare agli studenti l'esito della quarta fase di lavoro: un problema epistemologico della biologia, ci conduce alla finalità esterna della natura come un sistema ipotetico di mezzi per fini. Ma se il fine definitivo di tale sistema è la legge morale, allora la natura non è una dimensione refrattaria ad accogliere gli effetti della nostra libertà: il meccanicismo resta l'unica concezione scientifica del mondo, ma un finalismo ipotetico garantisce che il regno dei fini non resti una metafora. Così la facoltà di giudizio riesce a mediare tra l'intelletto e la ragione pratica, tra la natura e la libertà, tra il cielo stellato e la legge morale (*Conclusione della Critica della ragion pratica*), senza però gettare un ponte tra i due domini che chiuda il sistema. In questo senso il problema del giudizio teleologico è di architettura della ragione. Il docente conclude il percorso spiegando che il sistema di Kant resta aperto perché non assimila il noumeno al fenomeno, ovvero non trasforma il paradosso della filosofia critica nel non senso della vecchia metafisica.

A casa, il docente assegna da leggere alcuni passi precedentemente selezionati dalla *Critica della facoltà teleologica di giudizio*, e lo studio delle pagine del libro di testo inerenti agli argomenti affrontati (*La «Critica del Giudizio», Il giudizio teleologico*).

## Lezione 11 (1 ora)

Dopo una settimana dal termine del percorso, gli studenti svolgono una verifica scritta sul criticismo, della durata di un'ora. La verifica è riportata nella sezione "verifica e valutazione". Di fianco a ciascun esercizio ne è indicato il valore, la somma dei valori ottenuti sarà il voto complessivo in decimi.

### Verifica e valutazione

Nel percorso didattico sono oggetto di valutazione:

- le tre discussioni;
- il lavoro di gruppo;
- la prova scritta finale.

Per quanto concerne le discussioni informali che aprono le prime fasi di lavoro, i criteri di valutazione sono: la partecipazione e la pertinenza degli interventi; il progressivo miglioramento delle strategie argomentative.

La valutazione delle discussioni entra nella costituzione del voto individuale del lavoro di gruppo (come specificato di seguito) concorrendo con un punteggio di 1/10.

La verifica del lavoro di gruppo si esprime in una valutazione individuale. I criteri di valutazione sono riferiti sia all'organizzazione complessiva dell'elaborato finale del gruppo, sia allo specifico contributo dello studente valutato.

Per quanto riguarda il primo punto, i criteri di valutazione sono:

- il rispetto dei tempi di lavoro, la giusta distribuzione del lavoro tra i componenti del gruppo, la completezza dell'introduzione comune all'elaborato; l'abbinamento degli esercizi ai testi; la coerenza dell'elaborato nella scelta dei testi (punti: 2/10).

Per quanto riguarda il secondo punto, i criteri di valutazione sono:

- l'originalità del contributo (punti 1/10);
- la coerenza argomentativa e logica (punti 2/10);
- l'uso corretto dei concetti acquisiti nel corso delle fasi di lavoro (punti 4/10).

La prova scritta finale è del tipo della terza prova dell'esame di Stato, con domande di tipologia mista.

In questo caso i criteri di valutazione sono di tre tipi: 1. conoscitivo; 2. che consideri la coerenza argomentativa e logica; 3. che consideri l'uso corretto e originale dei concetti acquisiti nel corso del lavoro.

A ciascuna domanda è attribuito un punteggio parziale espresso in decimi, e il peso di ciascun criterio è uguale.



## TRACCIA PER IL LAVORO DI GRUPPO

Il prodotto finale del lavoro di gruppo deve essere un elaborato che contenga un diverso tipo di esercizio per ciascun membro del gruppo. Ogni contributo deve recare il nome del suo autore. Devono essere usati i testi: *Risposta alla domanda che cos'è l'illuminismo?*; la *Prefazione alla prima edizione* oppure la *Prefazione alla seconda edizione* della *Critica della ragion pura*; l'*Introduzione* oppure la *Conclusione* della *Critica della ragion pratica*; l'*Introduzione* oppure i §§ 82-83-84 della *Critica della facoltà di giudizio*.

Si può scegliere tra questi esercizi:

- **paragrafazione del testo e aggiunta di brevi note esplicative;**
- **stesura di un glossario:** individuare nel testo 6-8 parole-chiave e darne la definizione entro il sistema del criticismo, riferendosi anche alla storia della filosofia moderna (ciascuna definizione 5-10 righe);
- **abstract del testo e mappa concettuale:** riassumere discorsivamente le tesi affermate e le argomentazioni atte a sostenerle (max. 30 righe), rendere visivamente i nessi tra i concetti mediante una mappa;
- **confronto tra passi di testi:** scegliere due testi, selezionarne tre passi significativi ciascuno, impaginarli in colonna l'uno di fianco all'altro, confrontare ciascuna coppia di testi con un commento (15-20 righe ciascuno);

Se il gruppo è composto da cinque membri, un componente dovrà svolgere l'esercizio:

- **fornire esempi immaginativi:** individuare un esempio (nella letteratura, nelle arti visive, nel cinema, ecc.) per rendere in modo intuitivo ognuna delle questioni affrontate nel percorso: 1. che cos'è l'illuminismo?; 2. che cosa posso sapere?; 3. che cosa devo fare?; 4. che cosa mi è dato sperare? Ognuno dei quattro esempi trovati va contestualizzato e presentato con una frase di Kant ritenuta significativa e brevemente commentata. La citazione va tratta da uno tra i testi appartenenti all'argomento reso intuitivamente dall'esempio (20 righe).

L'elaborato finale dovrà essere introdotto da un indice e da una breve presentazione comune (1 pagina) che fornisca un *abstract* degli argomenti e giustifichi l'abbinamento degli esercizi ai testi.

La valutazione di ogni studente dipenderà dall'introduzione scritta in comune, dalla coerenza organizzativa del prodotto finale del lavoro di gruppo (scegliere tipologie di esercizi adatte ai testi; evitare ripetizioni od omissioni; ecc.), e dal suo singolo contributo.

L'elaborato finale va consegnato due settimane dopo il termine del percorso programmato.

**Tutti gli elaborati verranno consegnati alla biblioteca della scuola!**

**Quindi state scrivendo un'antologia kantiana per dei lettori...**



## PROVA SCRITTA DI VALUTAZIONE

(durata: 1 ora)

1. Completa la tavola delle facoltà: (2 punti)

<b>INSIEME DELLE FACOLTÀ DELL'ANIMO</b>			<b>APPLICAZIONE A</b>
Facoltà conoscitiva	Intelletto		
		Conformità a scopi	
			Libertà

2. Definisci il giudizio determinante, indica quali tipologie di giudizi vi appartengono e in quale opera sono affrontati, fornisci un esempio per ogni tipologia. (2 punti)

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Definisci il giudizio riflettente, indica quali tipologie di giudizi vi appartengono e in quale opera sono affrontati, fornisci un esempio per ogni tipologia. (2 punti)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Esponi la critica di Kant alla psicologia, cosmologia e teologia razionali, e spiega la differenza tra queste e la dialettica della ragione pratica. (2 punti)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Commenta questa frase di Maurizio Ferraris, anche facendo riferimento ai testi kantiani letti. (2 punti)

Diversamente da Galileo, Kant non afferma che la natura costituisce un libro scritto in caratteri matematici, e aperto allo scienziato che la indaga con strumenti adeguati; sostiene che la nostra esperienza risulta in tutto e per tutto uguale alla conoscenza procurataci dalla fisica, poggiato sui medesimi principi (quelli che Kant compendia nel "sistema dei principi dell'intelletto puro"). Scegliere di intitolare la propria rivoluzione al nome di chi – almeno per la coscienza moderna – ci ha insegnato che il sole non tramonta davvero, vuol dire eleggere quale punto di osservazione non ciò che vediamo (per esempio, non potremmo mai vedere il Sole che precipita tra i monti, giacché il movimento appare troppo lento), bensì quanto sappiamo. (Maurizio Ferraris, *Goodbye, Kant!*, Bompiani, Milano, 2005<sup>4</sup>, pp. 47-48)



## BIBLIOGRAFIA

Aa. Vv., (Commissione Brocca), «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», 61, Le Monnier, Firenze, 1992.

Aa. Vv., *Dizionario di estetica*, a cura di G. Carchia e P. D'Angelo, Laterza, Roma-Bari, 1999, 2005<sup>3</sup>.

Abbagnano Nicola, Fornero Giovanni, *Filosofi e filosofie nella storia*. vol. 2°, Paravia, Torino, 1992<sup>2</sup>.

Agazzi Evandro (a cura di), *Filosofia e filosofia di. Orientamenti culturali per l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore*, La Scuola, Brescia, 1992.

Amoroso Leonardo, *Introduzione a: Immanuel Kant, Critica della capacità di giudizio*, Rizzoli, Milano, 1998<sup>2</sup>.

Deleuze Gilles, *La philosophie critique de Kant (Doctrine des facultés)*, tr. it. di M. Cavazza e A. Moscati: *La filosofia critica di Kant*, Cronopio, Napoli, 1997.

Ferraris Maurizio, *Goodbye, Kant! Cosa resta oggi della Critica della ragion pura*, Bompiani, Milano, 2005<sup>4</sup>.

Garroni Emilio, *Estetica ed epistemologia. Riflessioni sulla "Critica del Giudizio" di Kant*, Bulzoni, Roma, 1976 (2° ed. con una Premessa dell'Autore: Unicopli, Milano, 1998).

Garroni Emilio, *Estetica. Uno sguardo-attraverso*, Garzanti, Milano, 1992

Garroni Emilio, *Senso e paradosso. L'estetica filosofia non speciale*, Laterza, Roma-Bari, 1986, 1995<sup>2</sup>.

Kant Immanuel, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, 1784; tr. it. di G. De Flaviis in: *Scritti sul Criticismo*, Laterza, Roma-Bari, 1991.

Kant Immanuel, *Kritik der praktische Vernunft*, 1788, tr. it. di F. Capra: *Critica della ragion pratica*, Laterza, Roma-Bari, 2006<sup>5</sup>.

Kant Immanuel, *Kritik der reinen Vernunft*, 1781, tr. it. di G. Gentile e G. Lombardo-Radice: *Critica della ragion pura*, Laterza, Roma-Bari, 2000<sup>10</sup>.

Kant Immanuel, *Kritik der Urteilskraft*, 1790, tr. it. di A. Gargiulo (1906), riveduta da V. Verra (1960), con Glossario e Indice dei nomi di V. Verra (1970), con Introduzione di P. D'Angelo (1997): *Critica del Giudizio*, Laterza, Roma-Bari, 1997; tr. it. di A. Bosi: *Critica del Giudizio*, UTET, Torino, 1993; tr. it. di L. Amoroso: *Critica della capacità di giudizio*, Rizzoli, Milano, 1995; tr. it. di E. Garroni e H. Hohenegger: *Critica della facoltà di giudizio*, Einaudi, Torino, 1999; tr. it. di M. Marassi: *Critica del Giudizio*, Bompiani, Milano, 2004.

Lipman Matthew, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

Marassi Massimo, *Immanuel Kant*, in: Aa. Vv., *Dal senso comune alla filosofia. Profili*, vol. 2°, Sansoni, Firenze, 2004<sup>3</sup>.

Marcucci Silvestro, *Guida alla lettura della Critica della ragion pura di Kant*, Laterza, Roma-Bari, 1997.

Menegoni Francesca, *La Critica del Giudizio di Kant. Introduzione alla lettura*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995.

Modica Massimo, *Che cos'è l'estetica? Filosofia, poetiche e teorie delle arti: storia, problemi, confini*, Editori Riuniti, Roma, 1987, 2002<sup>3</sup>.

Ruffaldi Enzo, *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

Scaravelli Luigi, *Osservazioni sulla «Critica del Giudizio»* (1955), poi in Id., *Scritti kantiani*, La Nuova Italia, Firenze, 1968.

Wittgenstein Ludwig, *Philosophische Untersuchungen*, 1953, tr. it. di M. Trinchero: *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino, 1999.

**NOTA BENE:** Nella sezione allegati è possibile effettuare il download dell'antologia dei testi kantiani utilizzati dall'autore (Allegato 1) e della presentazione in powerpoint (Allegato 2).





# L'ARTE DEL RAGIONARE. DALLA DIALETTICA ALLA CONOSCENZA DIMOSTRATIVA

Raffaella Pozzi

PREMESSA DI ORDINE DIDATTICO

**TESI PORTANTE:** Questo modulo intende mostrare il percorso, nell'ambito della storia della filosofia antica, che ha portato alla codificazione della nozione e delle modalità d'uso della ragione e condurre gli studenti a riflettere su cosa significhi ragionare filosoficamente.

## DESTINATARI

Classi III liceo scientifico e I liceo classico.

## DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI

Alla fine del modulo gli alunni dovrebbero aver raggiunto i seguenti *obiettivi informativi*:

- saper ricostruire nelle linee essenziali l'itinerario filosofico degli autori trattati
- saper spiegare il significato di: **paradosso, dialogo socratico, opinione e scienza in Platone, persuasione sofistica, induzione aristotelica, sillogismo**
- saper distinguere i diversi significati che il termine dialettica assume nell'ambito della storia della filosofia studiata

Il modulo intende inoltre far perseguire i seguenti *obiettivi formativi*:

- avviare alla capacità di decodificare un testo filosofico
- saper riconoscere gli elementi di un'argomentazione filosofica
- saper confrontare e cogliere affinità e differenza tra i diversi tipi di argomentazione e/o ragionamento proposti
- avviare alla capacità di ragionare con rigore logico

## METODI

- Lezione frontale del docente (inquadramento dell'autore e/o del problema, chiarimento di nessi o di passi dei testi proposti particolarmente oscuri)
- Lavoro individuale e/o a gruppi
- Visione di film
- Lettura e commento di testi filosofici

## **STRUMENTI**

- Manuale in adozione
- Fotocopie fornite dal docente
- Videoregistratore e televisore
- Quaderno personale dell'alunno
- Lavagna a gesso

## **PREREQUISITI NECESSARI**

*Abilità intellettuali:*

Saper riassumere

- selezionando le idee principali rispetto a quelle secondarie
- ricostruendo la struttura del testo secondo nessi logici corretti

*Conoscenze pregresse:*

Conoscere nelle linee essenziali la storia della filosofia fino ad Aristotele

## **ESERCITAZIONI /VERIFICHE**

In itinere:

- prove di verifica legate alla comprensione del testo filosofico quali: parafrasi, commento, questionari per la comprensione del testo, ricomposizione sintetica
- far stendere agli alunni le possibile domande su cui verterà l'interrogazione
- l'aggiornamento di un quaderno e/o rubrica contenenti parole del linguaggio specifici
- elaborazione di schemi riassuntivi e/o mappe concettuali
- domande generali che di volta in volta recuperino l'argomento trattato la volta precedente

Alla conclusione del modulo si prevede una verifica sommativa (v. sotto)

## **TEMPI**

Il tempo è indicato in minuti secondo la scansione delle ore di sessanta minuti.

Per ogni lezione – anche quando realizzata in più fasi - è indicato il tempo complessivo previsto.

L'intero modulo, per come è stato pensato, richiederebbe un tempo di attuazione di 15 ore da sessanta minuti<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Naturalmente si tratta di un'indicazione di massima, poiché al docente è sempre riservata la possibilità di operare eventuali modifiche, nella scelta dei contenuti così come delle modalità di attuazione e/o di verifica del modulo, a seconda delle esigenze didattiche che si presentano in itinere.

## I LEZIONE: Introduzione al tema

Tempo: 180 MINUTI

### ATTIVITÀ IN CLASSE

Per introdursi al tema, viene proiettato il film di Sidney Lumet "La parola ai giurati" (USA, 1957, durata: 96 minuti), con Henry Fonda.

Il film si apre con l'invito, da parte del Presidente di una corte di giustizia, ai dodici giurati designati a pronunciarsi sulla colpevolezza o sull'innocenza di un giovane mulatto accusato di avere ucciso il padre dopo una lite. Il verdetto deve essere unanime e, in caso i giurati si pronuncino per la colpevolezza del giovane, non sarà possibile alcun appello e questi sarà condannato alla pena di morte. I giurati si ritirano per deliberare. Tutti paiono concordare sulla colpevolezza del giovane, ma quando si tratta di votare, uno di loro – Henry Fonda –, nonostante gli apparentemente evidenti indizi raccolti a carico del ragazzo, vota a favore dell'innocenza. Comincia allora una discussione durante la quale Fonda smonta – ogni qualvolta compaia un ragionevole dubbio – le presunte prove a carico del giovane. Uno dopo l'altro, con resistenze più o meno forti, i giurati si convincono che gli elementi portati dall'accusa non sono sufficienti per condannare il ragazzo.

### ESERCITAZIONE IN CLASSE

Dopo la proiezione del film, si può discutere con la classe tenendo presente la seguente traccia:

- Qual è l'oggetto di cui si discute? Perché H. Fonda insiste tanto perché vi sia una discussione attenta e articolata in proposito?
- Qual è la differenza tra il modo di argomentare di H. Fonda e quello della maggior parte degli altri giurati?
- Evidenzia le argomentazioni condotte sulla base di pregiudizi o preconcetti
- Sulla base di quali elementi i giurati si fanno via via convincere da H. Fonda?
- Ti pare che H. Fonda sia proprio convinto dell'innocenza del ragazzo? Secondo te, può dirsi soddisfatto dell'esito della discussione? Perché?

### ESERCITAZIONE A CASA

Come compito a casa si potrebbe chiedere agli alunni di definire, anche con l'aiuto del vocabolario, i seguenti termini:

- RAGIONAMENTO/RAGIONARE
- PREGIUDIZIO
- VERO
- PROBABILE
- DUBBIO
- FALSO

## **II LEZIONE: La nascita della dialettica**

Tempo: 60 MINUTI

### **ATTIVITÀ IN CLASSE**

In questa fase si presenta brevemente la figura di Zenone di Elea (cfr. De Bartolomeo/Magni, *I Sentieri della Ragione 1A*, Atlas, p. 54), mettendo in evidenza come le confutazioni di questo filosofo, difensore delle tesi parmenidee per cui l'essere è e il non essere non è, abbiano aperto la via "ad una nuova disciplina logica, la dialettica, con la quale si ammette come ipotesi la tesi dell'antagonista e, partendo da essa, si ricavano con il ragionamento delle conclusioni contraddittorie, che confutano quell'ipotesi. Tali conclusioni sollecitano, quindi la ricerca di nuove tesi, tali da non condurre ad alcuna contraddizione" (ivi).

Si presentano poi gli argomenti di Zenone contro il movimento.

### **ESERCITAZIONE A CASA**

Rispondi alle seguenti domande:

- 1) In che cosa consiste e come si svolge una dimostrazione per assurdo?
- 2) Su quali argomenti si basa Zenone per dimostrare l'impossibilità del movimento?

## **III LEZIONE: Il potere della parola**

Tempo: 60 MINUTI

### **ATTIVITÀ IN CLASSE**

Dopo avere ricordato che con la Sofistica l'interesse della filosofia si sposta dalla natura all'uomo ed avere tratteggiato il sofista come un nuovo intellettuale dell'Atene della seconda metà del V secolo, si passa a leggere un brano di Gorgia sul potere della parola.

Lettura e commento da Gorgia, *Encomio di Elena* (cfr. *I Presocratici. Testimonianze e frammenti*, a cura di G. Giannantoni e altri, Laterza Bari 1981, pp. 929-933).

### **ESERCITAZIONE IN CLASSE**

Si può suddividere il brano in paragrafi:

- L'encomio di Elena. Possibili cause per le quali Elena partì verso Troia
- La parola è un gran dominatore
- Gli incantesimi della parola

- L'imperio della persuasione
- La parola è un farmaco, medicina e veleno insieme
- La natura delle cose
- L'innocenza di Elena

#### ESERCITAZIONE A CASA

- Individua nel testo le quattro sequenze che corrispondono alla dichiarazione dell'intento, alla formulazione delle ipotesi, allo sviluppo delle argomentazioni e alle conclusioni, e per ognuna riassume la tesi principale espressa da Gorgia.
- Tra le quattro cause, evidenzia quella che più esprime la caratterizzazione sofistica di Gorgia e spiegate il perché.
- A imitazione del piano di sviluppo dell'*Encomio di Elena*, prova a costruire uno schema scritto e poi una argomentazione orale volta persuasivamente a sostenere che "Dante Alighieri fu giustamente esiliato da Firenze"

#### IV LEZIONE: La dialettica come dialogo

Tempo: 60 MINUTI

#### ATTIVITÀ IN CLASSE

Del dialogare socratico troviamo una testimonianza di prim'ordine nei dialoghi di Platone. "A differenza di quanto avveniva nelle dispute dei sofisti e degli eristi, che avevano carattere agonistico e il cui scopo era semplicemente prevalere sull'avversario, nei dialoghi di Platone il fine era quello di giungere alla verità. Ci si affidava quindi alla mutua disponibilità, da parte degli interlocutori, a lasciarsi persuadere dalle ragioni dell'altro, oltre che al reciproco riconoscimento del valore delle proprie opinioni e del dovere di sottoporle a un vaglio critico. Il dialogo era strutturato nel modo seguente:

- si partiva da una situazione di *homologhía* (da *homoios*, "uguale" e *logos*, "discorso"), ossia dalla reciproca buona disposizione ad affrontare una comune ricerca;
- l'interrogante cercava di confutare le tesi del rispondente, il più delle volte senza intento distruttivo, ma come momento di analisi necessario per giungere alla verità;
- il dialogo poteva concludersi con una nuova situazione di *homologhía*, ovvero con l'accordo finale degli interlocutori;
- oppure, più raramente, con una situazione di *aporia* (ossia "dubbio", "incertezza") nella quale l'accordo non veniva raggiunto"

(cfr. G. Boffi et al., *Dal senso comune alla filosofia. Domande e testi*, 1, Sansoni per la scuola, p. 433)

Lettura e commento da Platone, *Fedro* 261a-262c

#### ESERCITAZIONE A CASA



In questo brano Socrate sostiene che l'arte retorica presuppone la dialettica, ovvero che è possibile persuadere solo conoscendo ciò di cui si vuole persuadere. Ricostruisci con uno schema come Socrate dimostra questa tesi.

## V LEZIONE: La dialettica come relazione fra concetti

Tempo: 180 MINUTI

### I FASE

#### ATTIVITÀ IN CLASSE

Il docente, dopo aver chiarito i rapporti tra Socrate e Platone, mostra come quest'ultimo proponga una diversa visione della dialettica, considerata come metodo per stabilire le corrette relazioni tra concetti e tra enti e concetti. Poiché il piedistallo su cui poggia tale concezione è la dottrina delle idee, secondo la quale il nostro mondo non è che la copia imperfetta e caduca di un "mondo delle idee" superiore e trascendente, può essere utile leggere un brano tratto dalla Repubblica di Platone.

- Lettura e commento da Platone, *Repubblica*, VII, 514a-517a (il mito della caverna)

#### ESERCITAZIONE IN CLASSE

Questionario per la comprensione del testo:

1. Costruisci una definizione di *filosofia*, utilizzando le frasi contenute nel testo (max. 10 righe)
2. Per quali motivi la conoscenza (e anche la filosofia) si presenta come *missione rischiosa*? (max. 6 righe)
3. Indica a che cosa corrispondono le seguenti immagini o metafore: ombre; oggetti riflessi nell'acqua; Sole; oggetti trasportati
4. Perché i prigionieri dovrebbero avviarsi per una strada scoscesa e difficile? Sviluppa, in base al testo, le argomentazioni di Platone (max. 10 righe)

#### ESERCITAZIONE A CASA

- Lettura e commento da Platone, *Repubblica*, VI, 509c-511c (la teoria della linea)
- Costruisci graficamente la linea così come la propone Platone
- Rispondi alle seguenti domande:

I due significati di ipotesi sono, rispettivamente: (una risposta)

- a. premesse evidenti e conclusioni necessarie
- b. premesse evidenti e punti di appoggio
- c. premesse da dimostrare e principi necessari
- d. premesse immaginarie e premesse dimostrate

Il pensiero dialettico (o "discorsivo") è così detto perché (una risposta)

- a. discorre di vari argomenti senza poter raggiungere alcuna conclusione valida
- b. passa da un'affermazione all'altra per raggiungere una premessa valida
- c. da una premessa evidente, attraverso passaggi coerenti, giunge a conclusioni certe
- d. muovendo da un'ipotesi non dimostrata, attraverso argomentazioni probabili, non può giungere ad alcuna conclusione fondata

## II FASE

### ATTIVITÀ IN CLASSE

Partendo da quanto evidenziato nella fase precedente e da un brano tratto dal *Fedro*, il docente puntualizza che per Platone ragionare correttamente, ovvero dialetticamente, significa da una lato stabilire le corrette relazioni tra gli enti terreni e le idee, dall'altro saper cogliere i nessi che si instaurano tra le idee stesse.

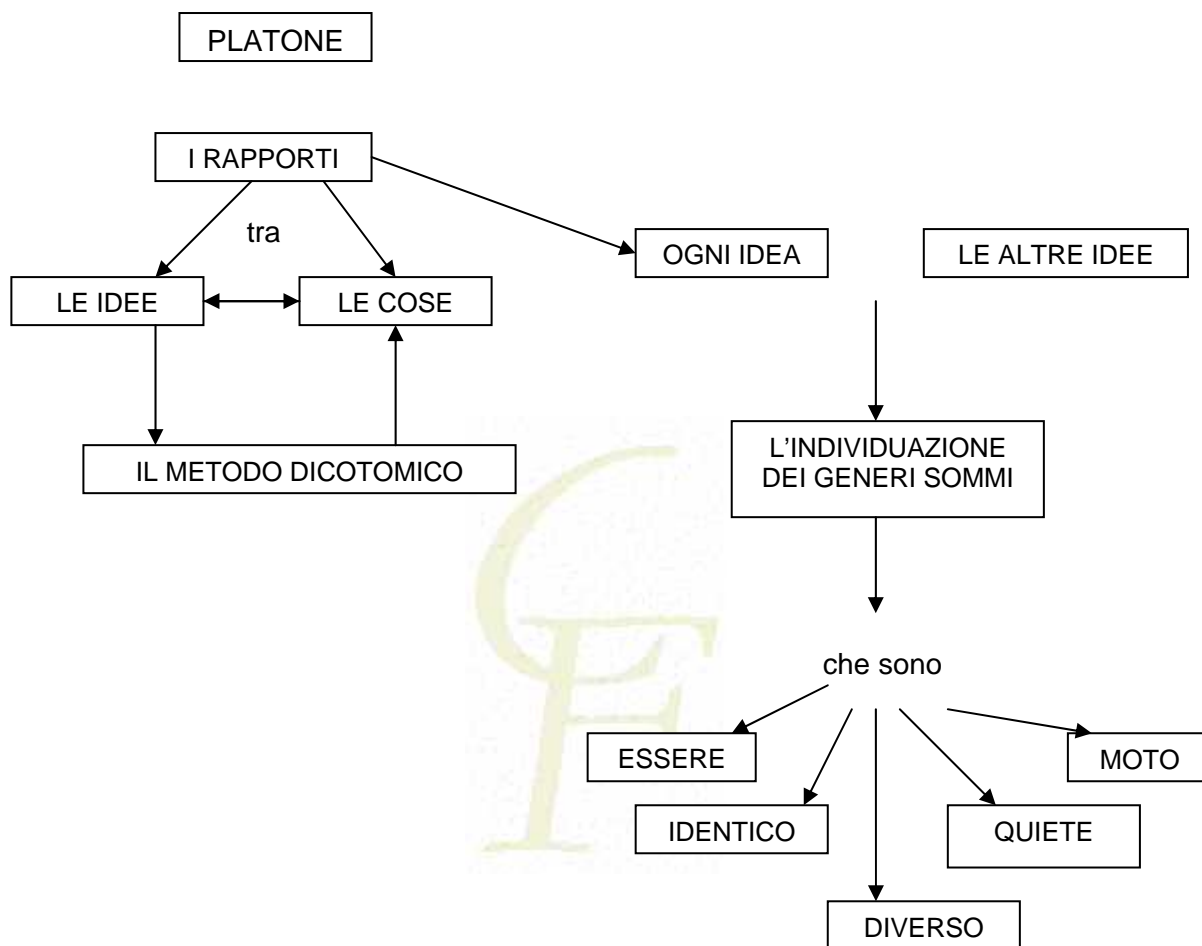
"La dialettica, come spiega Socrate nel brano che leggeremo (...), si attua essenzialmente attraverso due operazioni:

- la *sinossi*, una dialettica ascendente che procede dagli enti particolari al genere più universale;
- la *diairesi*, un processo discendente che scompone un dato concetto universale fino ad individuare, come sua sottospecie, il concetto che si tratta di determinare.

(...) Quello che segue, osserviamo, è uno dei pochi passi in cui essi (i due metodi, *scil.*) sono caratterizzati in maniera chiara ed esplicita come due momenti complementari nella ricerca della verità. Platone parla per la prima volta di diairesi in questo brano del *Fedro* (fino ad allora egli si era dedicato all'analisi del metodo sinottico), per poi tornare sull'argomento nelle sue opere più tarde, in particolare nel *Sofista*, nel *Politico* e nel *Filebo*. In questi tre dialoghi Platone affinerà e modificherà leggermente la struttura della diairesi. Il procedimento diverrà infatti "dicotomico": ogni passo della suddivisione consisterà in una bipartizione del concetto da analizzare, mirata a individuarne le componenti complementari e opposte. La maggiore centralità e lo sviluppo del metodo diairetico sono dovuti alla sua mutata concezione del mondo delle idee, sia per quanto riguarda il rapporto tra le idee e gli enti empirici, sia per quanto concerne la relazione tra le idee stesse" (G. Boffi et al., *Dal senso comune alla filosofia. Domande e testi*, 1, Sansoni per la scuola, p. 436).

ATTIVITÀ IN CLASSE

Può essere utile riassumere e completare l'esposizione della posizione di Platone circa i rapporti tra le idee e le cose attraverso la seguente mappa concettuale (cfr. De Bartolomeo/Magno, *I sentieri della ragione*, p. 136)



Letture e commento da Platone, *Sofista*, 218d-221c: un esempio del metodo diairetico

ESERCITAZIONE IN CLASSE

Il docente costruisce insieme agli alunni lo schema che visualizza la definizione di pescatore con la lenza.

ESERCITAZIONE A CASA

- Lettura da Platone, *Sofista*, 221c-223b
- A partire dal modello di schematizzazione della definizione del pescatore con la lenza proposto in classe, gli alunni provano a costruire lo schema che visualizza il

procedimento di divisione con il quale Platone definisce il sofista come cacciatore di giovani ricchi.

## **VI LEZIONE: Ripresa e chiarimenti degli argomenti proposti; correzione esercizi in itinere**

Tempo: 60 MINUTI<sup>2</sup>

## **VII LEZIONE: Ragionare è dedurre**

Tempo: 60 MINUTI

### ATTIVITÀ IN CLASSE

Si può introdurre l'argomento specificando che la logica aristotelica si configura come uno strumento per la scienza, in quanto essa studia il pensiero nei suoi elementi costitutivi e descrive la struttura delle dimostrazioni. Lo scopo della ricerca scientifica è, per lo Stagirita, non l'opinione, bensì la verità, che può essere raggiunta solo mediante, appunto, dimostrazioni rigorose. I fattori costitutivi di tali dimostrazioni sono tre: i *termini* (soggetto e predicato di un giudizio), le *proposizioni* (o giudizi) e i *ragionamenti* (o sillogismi).

Il sapere che lo strumento logico ci fornisce è puramente formale, descrive cioè la forma del discorso scientifico e, più in generale, le regole che il discorso deve rispettare per essere considerato valido. Aristotele ammette, come oggetto di studio, solo enunciati dichiarativi (o apofantici), cioè discorsi che asseriscano qualcosa di qualcos'altro, ed esclude, invece, tutto ciò che appartiene alla sfera delle emozioni (come le esclamazioni di gioia o di dolore), le invocazioni, le preghiere. Inoltre egli distingue nella logica due diversi campi: l'*apodittica*, in quanto dottrina della dimostrazione scientifica che muove da premesse vere, e la *dialettica*, come scienza dell'argomentazione basata su premesse soltanto probabili.

Può essere utile – per mettere in luce i diversi significati che il termine assume nella storia della filosofia – considerare come con Aristotele la dialettica si configuri come l'arte di argomentare correttamente su qualsiasi problema, per affermare le proprie tesi in un confronto di punti di vista. Pur conducendo a conclusioni soltanto probabili, come le premesse da cui muove, essa svolge una funzione importante: consente, infatti, di studiare i diversi metodi di dibattito e di approfondire i principali problemi dell'organizzazione logica del discorso, di condurre una discussione su qualsiasi argomento e di passare in rassegna le opinioni dei nostri interlocutori, saggiandone la coerenza o verificandone la contraddittorietà. Inoltre l'arte dialettica mette in grado di confutare sillogismi che contengono passaggi scorretti, e, quindi, danno luogo a conclusioni solo apparentemente valide: è il caso, soprattutto, dei Sofisti che usano artifici per ingannare i loro interlocutori.

Letture e commento da Aristotele, *Analitici primi*, I, 1, 24a8-24b32

---

<sup>2</sup> Questa lezione può naturalmente essere omessa nel caso in cui il docente sia riuscito, nel corso delle lezioni precedenti, a verificare che gli argomenti siano stati compresi e gli esercizi siano stati svolti correttamente da tutti gli alunni.

## ESERCITAZIONE IN CLASSE

L'insegnante propone alla lavagna esempi di sillogismi.

## ESERCITAZIONE A CASA

- Ritrovare nel testo letto in classe le definizioni di premessa, termine e sillogismo e proporre un esempio per ciascuna di esse.
- Date le premesse dall'insegnante, trovare le conclusioni di alcuni sillogismi.

## VIII LEZIONE: Ragionare è passare dal particolare all'universale

Tempo: 60 MINUTI

Nonostante il ragionamento umano possa essere plausibilmente identificato con un complesso di rigorose e necessarie deduzioni logiche di certe conclusioni da certe premesse, spesso tuttavia, specie quando dobbiamo desumere informazioni importanti da una data situazione, accade che il nostro ragionamento si fondi su basi piuttosto incerte e tenda alla plausibilità e alla verosimiglianza piuttosto che alla necessità assoluta. In questo caso stiamo ragionando secondo lo schema dell'induzione. Secondo Aristotele, l'induzione "è il procedimento che dai particolari porta all'universale". Esso consta di tre momenti: si prendono in considerazione tutti gli individui che appartengono a una stessa classe di cui si abbia conoscenza; se ne individua un carattere comune; a partire dalla constatazione che gli individui considerati godono di quella proprietà, se ne inferisce che tutti gli individui appartenenti alla medesima classe godono di quella proprietà.

Rispetto al sillogismo, che consente di porre in relazione fra loro solo generi conosciuti, e quindi struttura semplicemente in modo diverso ciò che già sappiamo, il metodo induttivo permette di predicare qualcosa anche di ciò di cui non si ha diretta esperienza, ampliando così la nostra conoscenza. Tuttavia, a differenza del sillogismo, che da premesse vere porta a conclusioni vere, l'induzione può portare a conclusioni evidentemente false, quando ad esempio si estende a tutto il genere considerato una proprietà specifica solo di alcuni individui che appartengono a quel genere (ad esempio, se dico: il gatto, il cavallo e il topo sono animali; il gatto, il cavallo e il topo hanno il pelo; dunque gli animali hanno il pelo). Per essere perfetta, dice Aristotele, l'induzione deve muovere dall'enumerazione completa dei casi dai quali si ricava la legge generale, ovvero deve prendere in considerazione *tutti* gli individui appartenenti al genere considerato.

Letture e commento da Aristotele, *Analitici secondi*, I, 18

## ESERCITAZIONE A CASA

Rispondi alle seguenti domande di comprensione del testo letto in classe:

- Quali sono i due modi attraverso i quali impariamo? In che cosa si differenziano?
- Cosa significa la frase: "non è tuttavia possibile cogliere le proposizioni universali se non attraverso l'induzione"?



- Qual è la condizione senza la quale non può verificarsi l'induzione?

## IX LEZIONE: Ragionare è argomentare

Tempo: 60 MINUTI

### ATTIVITÀ IN CLASSE

Nella prima parte della lezione si può introdurre brevemente la logica degli Stoici, che per primi considerarono come unità logica minima la proposizione piuttosto che il termine (la proposizione è intesa come un'unità esprimente un fatto) e per primi analizzarono il ruolo dei connettivi (e, o, se... allora) nelle deduzioni.

Quando combiniamo fra loro più proposizioni otteniamo un'argomentazione. Gli Stoici le classificano in base alla loro conclusività, verità, dimostratività.

Un'argomentazione è *concludente* se ha una conclusione logicamente corretta rispetto alle premesse: potrebbe però essere falsa, se lo sono le premesse. Un'argomentazione è *vera* se è corretta nella forma e vera nel contenuto, in quanto sono vere le premesse. Un'argomentazione infine è *dimostrativa* quando si serve di un "indizio" per risalire alle cause che lo hanno prodotto e mette in luce qualcosa che prima era oscuro (un esempio è questo: Se questa donna ha latte nelle mammelle, vuol dire che ha partorito. Ma questa donna ha latte nelle mammelle. Dunque ha partorito). Nella dimostrazione da un fatto concretamente attestabile si risale a un altro fatto non evidente. Secondo gli Stoici, però, non tutte le argomentazioni sono dimostrative; essi si occupano anche dei *ragionamenti anapodittici* (cioè non dimostrativi), che sono del tipo seguente: Se è giorno, c'è luce. Ma è giorno. Dunque c'è luce.

Questo tipo di ragionamento è assai diverso dal sillogismo aristotelico, perché ha solo due termini (non ha termine medio) e non è necessariamente vero. Difatti è vero solo se la premessa è vera, cioè se è giorno. Non è vero nel caso contrario, anche se in ogni caso è concludente, cioè esatto. I ragionamenti apodittici non dimostrano nulla, limitandosi soltanto ad esprimere ciò che si vede o che appare evidente.

Nel tempo che rimane il docente – tenendo conto delle esigenze della classe - può rendersi disponibile per chiarire punti oscuri, sintetizzare quanto emerso dal modulo o approfondire alcuni passaggi.

### VERIFICA SOMMATIVA

Tempo: 120 MINUTI

L'alunno, nel tempo previsto, può scegliere se svolgere l'esercizio A o l'esercizio B.

### ESERCIZIO A

Svolgi i seguenti esercizi:

- Esponi i diversi significati che il termine “dialettica” assume nella storia della filosofia da te studiata (max. 15 righe)
- Completa i seguenti sillogismi, date le premesse (il docente fornisce 6 esempi di sillogismo da completare)
- Definisci i due procedimenti logici dell’induzione e della deduzione evidenziandone le differenze (max 6 righe)
- Leggi il brano tratto da Platone, *Critone*, 48b-49e in cui Socrate, condannato dal tribunale di Atene e in attesa che venga eseguita la condanna a morte, spiega se sia giusto o meno fuggire dal carcere. Ricostruisci l’argomentazione di Socrate nei suoi passaggi logici.

## ESERCIZIO B

Scegliendo come testi di riferimento almeno 4 brani letti in classe durante lo svolgimento del modulo, l’alunno sviluppi l’argomento: “L’arte del ragionare nella filosofia antica” in forma di saggio breve (secondo le indicazioni per la prima prova dell’Esame di Stato).

---

## BIBLIOGRAFIA

Sussidi presi in esame per la stesura del modulo:

- G. Boffi et al., *Dal senso comune alla filosofia. Domande e testi, 1*, Sansoni per la scuola
- *I Presocratici. Testimonianze e frammenti*, a cura di G. Giannantoni e altri, Laterza Bari 1981
- De Bartolomeo/Magni, *I Sentieri della Ragione 1A*, Atlas.
- Cioffi et al., *I libri di dialogos,, A*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori
- A. Girotti, *La filosofia per unità didattiche. Motivazioni e proposte*, Pagus edizioni Padova 1993

## ABSTRAKT

Der folgende Beitrag möchte den geschichtlichen Entwicklungsgang der Kodifikation der verschiedenen Charakteristiken der Vernunft und den historischen Prozess der Erkennung ihrer Modalitäten zeigen.

Durch zielgerichteten Unterrichtsinhalte sollen die Schüler ein Verständnis dafür entwickeln, was „philosophisch denken“ heißt.

Präzise Kenntnisse der Dialektik von Zeno – für die Schüler ein ganz neuer Zugang zur Logik – sollten die Macht der Rede (wie z. B. bei den Sophisten) sowie ihr Hilfspotential bei der Wahrheitssuche (wie bei Sokrates und Plato) klarstellen. Die platonische Dialektik und der aristotelischen Syllogismus werden zuletzt erläutern, dass das philosophische Denken darin besteht, Verhältnisse unter Begriffe zu etablieren und Erläuterungen aufzustellen.

Der Beitrag präsentiert zusammenfassend den zu behandelnden Inhalt und enthält für die Unterrichtsvorbereitung auch Hinweise auf Übungen, Lesestoff und Prüfungsbeispiele.



# ESEMPIO DI ANALISI DI UN TESTO FILOSOFICO: DESCARTES, MEDITAZIONI METAFISICHE II AT 30,3-AT 34,9

Raffaella Pozzi

## Premessa

È ormai prassi consolidata, nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento della Filosofia, fare uso di testi tratti dai classici: al centro della mediazione didattica - qualunque sia il metodo privilegiato (storico, zetetico, sistematico o teorico-problematico) - c'è oggi la lettura del testo filosofico, che consente di mostrare il pensiero in atto dell'autore e di vedere come un determinato problema – eventualmente ancora presente alla riflessione contemporanea - sia stato da lui affrontato<sup>1</sup>. Come scrive De Pasquale, i contenuti dei testi del passato «non solo rivivono nelle dimensioni del presente, ma promuovono aperture di nuovi scenari di senso, di nuovi orizzonti problematici, o la rielaborazione in forme nuove di vecchi problemi»<sup>2</sup>. In tal modo il testo non è solo lo strumento privilegiato per la conoscenza dei filosofi, ma diviene anche occasione di confronto critico e di messa in questione del proprio orizzonte storico, esistenziale e culturale.

È bene tenere presente che il lettore di un'opera filosofica, anche quando si tratti di un ragazzo o di una ragazza che frequentano la scuola secondaria superiore, «non è mai un recipiente, nel cui ricettacolo si infiltrino idee precostituite, ma una persona che segue il pensiero di un'altra persona e che può risolvere il compito posto dall'autore solo attraverso una lettura del testo che ripercorra il medesimo cammino compiuto dall'autore nella sua riflessione filosofica»<sup>3</sup>.

Cosa significa però "ripercorrere lo stesso cammino" e come è possibile stabilire un giusto equilibrio tra significato oggettivo del testo e interpretazione soggettiva del lettore?

Quando si intraprende l'analisi di un testo filosofico, è forse di aiuto fare riferimento a quelli che Emilio Betti chiamava i quattro canoni ermeneutici fondamentali:

- il canone dell'*autonomia dell'oggetto dell'interpretazione*, per cui le diverse forme rappresentative devono essere apprezzate «alla stregua immanente della loro determinazione originaria, determinazione, cioè, a cui l'opera deve corrispondere – dal punto di vista dell'autore (si potrebbe dire: del demiurgo) e per la sua intenzione formativa all'atto della sua genesi; e non già dunque secondo la loro idoneità a servire a questo o a quello scopo estrinseco, che possa apparire più ovvio all'interprete»<sup>4</sup>;
- il canone della *totalità*, per cui per la corretta comprensione di un testo è necessario un continuo cammino di approfondimento delle singole parti all'interno del tut-

---

<sup>1</sup> Cfr. in proposito Malaguti Ilaria, *La lettura del testo filosofico*, «Comunicazione filosofica», rivista telematica della Società Filosofia Italiana, n. 10, 2002 (<http://archive.sfi.it/cf/cf10/articoli/malaguti.htm>).

<sup>2</sup> De Pasquale Mario, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Franco Angeli, Milano 1994, p. 164.

<sup>3</sup> Brandt Reinhard, *La lettura del testo filosofico*, tr. it. di Giordanetti Piero, Editori Laterza, III ed., Bari 2002, p. 12.

<sup>4</sup> Betti Emilio, *L'ermeneutica come metodica generale delle scienze dello spirito*, Città Nuova, Roma 1990, p. 66.

to e di ricerca del senso del tutto attraverso i singoli elementi di esso, secondo il criterio dell'illuminazione reciproca delle parti e del tutto;

- il canone dell'*attualità dell'intendere*, per cui occorre riconoscere «la spontaneità del soggetto che interpreta, al sua storicità e, diciamo pure, la sua totalità spirituale, restando ben consapevoli dell'essenziale *contributo* che al processo interpretativo apportano, e debbono apportare, senza pregiudizio dell'autonomia dell'oggetto, la vivente spiritualità e le categorie mentali del soggetto interpretante»<sup>5</sup>;

- il canone della *corrispondenza di significato o consonanza ermeneutica (adeguazione dell'intendere)*, per cui lo sforzo dell'interprete deve essere teso a mettere la propria vivente attualità in intima adesione e armonia col messaggio che gli perviene dall'oggetto, in modo che l'una e l'altro vibrino all'unisono, se è vero che «solo uno spirito di pari livello e congenialmente disposto è in grado d'intendere in modo adeguato lo spirito che gli parla»<sup>6</sup>.

Dati questi presupposti, per poter comprendere cosa ha voluto dire un autore dando vita a una determinata forma rappresentativa, risulta evidentemente molto rilevante la scelta di leggere il classico (o almeno parti di esso) in lingua originale: le scelte lessicali, lo stile adottato, le figure retoriche utilizzate dicono infatti certamente molto della formazione, della tradizione di riferimento e dell'intenzione dell'autore. Come sottolinea Brandt, perfino la stessa costruzione del testo - si veda ad es. la suddivisione dei paragrafi -, risulta essere il frutto di una scelta inoppugnabile e motivata: «L'accesso all'opera nel suo complesso, un accesso non circolare, libero da pregiudizi, non viene stabilito, nel corso dell'esame della struttura formale, dall'interprete, ma viene colto all'interno del testo stesso, ed è dato dall'ordine in cui si articola la lettura. Il testo si articola per mezzo di cesure, di interruzioni che lo suddividono in corrispondenza con i punti in cui il decorso logico compie una svolta, per mezzo di anticipazioni e rimandi. Grazie a queste demarcazioni, le argomentazioni ricevono la loro posizione all'interno del testo, posizione che, secondo la spiegazione che la teoria dà di se stessa, è, per lo più, l'unica possibile; le parti, i capitoli, le sezioni, i capoversi non possono di norma svincolarsi dalla loro collocazione o, *salva veritate*, essere sostituiti»<sup>7</sup>, nemmeno nella versione tradotta.

La traduzione di un'opera, pur lodevole e senz'ombra di dubbio utile, se non addirittura necessaria, rappresenta tuttavia una ulteriore mediazione che si frappone tra lettore e autore e che non sempre, purtroppo, facilita la comprensione di ciò che il testo dice.

Certo, l'intermediario che traduce deve aver «raggiunto per suo conto una intelligenza del testo originale, per potere, a sua volta, comunicare alla cerchia di nuovi lettori l'intelligenza raggiunta»<sup>8</sup>; inoltre egli deve avere una iniziativa e una responsabilità di apprezzamento interpretativo che sono possibili solo se egli è capace di entrare in sintonia - se è congeniale - con l'autore e con l'opera. Tuttavia - anche quando si tratti del migliore e del più accurato lavoro - può non essere sempre possibile mantenere quella consonanza linguistica che, ad esempio, renda evidenti riferimenti a testi e autori che la scelta di una parola può sottintendere.

L'attività di seguito proposta vuole costituire un'occasione di riflessione su questa problematica e rendere gli alunni più consapevoli della necessità di risalire,

---

<sup>5</sup> Ivi, p. 156.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> Brandt Reinhard, *La lettura del testo filosofico*, cit., p. XXVIII.

<sup>8</sup> Betti Emilio, *L'ermeneutica come metodica generale delle scienze dello spirito*, cit., p. 178.



per quanto possibile, alle fonti originali quali espressioni più dirette del pensiero di un autore.

## Piano del lavoro

Il lavoro qui presentato è pensato come un'attività laboratoriale su un testo filosofico - che consente da una parte la trasmissione di contenuti e dall'altra lo svolgimento di discussioni sui brani stessi -, rivolta a una classe IV di un liceo linguistico o scientifico o a una classe II di un liceo classico in cui gli allievi studino la lingua francese.

È possibile nonché auspicabile organizzare il lavoro anche prevedendo lezioni in compresenza con il docente di Lingua.

Secondo tempi e modalità stabilite da ciascun insegnante sulla base del contesto-classe in cui opera, si potranno compiere le seguenti operazioni<sup>9</sup>:

- la lettura e l'analisi strutturale del testo;
- la sua spiegazione e il suo inquadramento storico;
- la formulazione da parte degli alunni dei problemi di comprensione testuali, sia legati alla traduzione dall'originale sia alla struttura logico-argomentativa del testo;
- il confronto fra le diverse versioni di un testo (ad esempio tra la prima edizione e le successive o, come nel nostro caso, tra l'edizione originale e le traduzioni) e l'osservazione di eventuali differenze tra i testi presi in esame;
- l'individuazione delle tesi portanti del testo;
- la formulazione di ipotesi interpretative;
- la discussione delle ipotesi interpretative sulla base della conoscenza di opere dello stesso o di altri autori.

## La scelta del testo da analizzare

Sviluppiamo ora la parte di analisi relativa al confronto fra le diverse versioni di un testo di Descartes: *Meditazioni Metafisiche* II, AT 30, 3 – AT 34, 9 (l'esempio del pezzo di cera). Si tratta di un brano abbastanza lungo, in cui è presente un ragionamento compiuto<sup>10</sup>; ciò consente di verificare, al di là dei particolari, la resa in francese o in italiano di alcuni passi particolarmente significativi ed esemplificativi per le scelte lessicali o grammaticali effettuate dai diversi traduttori.

---

<sup>9</sup> Cfr. in proposito anche Ruffaldi Enzo, *Insegnare filosofia*, La nuova Italia, Firenze 1999, pp. 191-204: Modelli di analisi del testo.

<sup>10</sup> Cfr. *Piani di studio della scuola superiore secondaria e programmi dei trienni*, in STUDI E DOCUMENTI degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 59/60, Le Monnier, Firenze 1992, p. 232: «Gli argomenti dovranno essere affrontati attraverso la lettura dei "testi", cioè delle opere dei filosofi studiati, considerati nella loro interezza o in sezioni particolarmente significative. Queste dovranno essere scelte in modo non troppo frammentario, cioè secondo dimensioni di ampiezza tale da assicurare al testo una sua unità, completezza e comprensibilità. E' da escludersi il ricorso a semplici riassunti o a sillogi. La scelta dei testi (opere o sezioni di opere) dovrà inoltre tener conto della loro leggibilità, cioè dell'accessibilità del linguaggio e dei contenuti commisurata al grado di conoscenze possedute dallo studente». Nella presentazione degli argomenti non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

Lungi dal dover essere considerato un noioso esercizio di retorica letteraria, siamo convinti che un lavoro storico-filologico del tipo di quello proposto di seguito possa aiutare non solo la comprensione ma anche l'interpretazione del testo analizzato.

## Il contesto in cui si inserisce il brano analizzato

Dopo aver ripreso i temi della prima *Meditazione*, Descartes giunge a trovare la sua leva filosofica: la proposizione *Io sono, io esisto* è vera ogni volta che la si pronuncia o la si concepisce nella mente. Segue un'indagine su chi sia questo io la cui esistenza è ormai certa e che si scopre essere *res cogitans*, ovvero *dubitans, intelligens, affirmans, negans, volens, nolens, imaginans quoque et sentiens*. A questo punto, al dubbio che le cose corporee possano essere conosciute in modo più evidente di quanto possa essere colto l'io, Cartesio risponde con l'esempio del pezzo di cera.

## Versioni del testo considerate

Sono state prese in considerazione le seguenti versioni del testo:

- il testo latino delle *Meditationes de prima philosophia* edito nel VII volume delle opere di Descartes: *Oeuvres de Descartes*, publiées par Charles Adam et Paul Tannery, Léopold Cerf, Paris 1904, pp. 1-90: il testo è quello dell'edizione di Amsterdam del 1642 (secondo Adam rivista, almeno parzialmente, da Descartes, che per l'edizione parigina del 1641 si sarebbe invece affidato a Mersenne, senza controllare personalmente le bozze)<sup>11</sup>;
- la traduzione francese del duca di Luynes che si trova nel IX volume di *Oeuvres de Descartes*, publiées par Charles Adam et Paul Tannery, Léopold Cerf, Paris 1904, pp. 1-72: si tratta della traduzione del 1647 corretta dallo stesso Descartes;
- la traduzione italiana di Adriano Tilgher, *Meditazioni metafisiche*, Laterza, Bari 1912-13, condotta sul testo francese, erroneamente ritenuto un'ulteriore elaborazione del pensiero cartesiano (da una lettera di Descartes a Huygens del 29 luglio 1641 – in cui compare un preciso elenco di errori di stampa - sappiamo che l'autore rivide anche l'edizione del 1641, di modo che in seguito alle sue osservazioni molte copie ebbero i fogli corretti);
- la traduzione italiana di Lucia Urbani Ulivi, *Meditazioni metafisiche*, RCS Libri, Milano 2001, condotta sul testo latino.

## Confronto delle versioni: considerazioni generali

Relativamente al brano analizzato, non si riscontrano gravi travisamenti del testo latino di riferimento né nell'edizione francese, né nelle traduzioni italiane considerate.

In generale, sono possibili le seguenti osservazioni:

- 1) nella versione francese:

---

<sup>11</sup> Per una compiuta ricostruzione delle vicende editoriali del testo cfr. Garin Eugenio, *Nota al testo*, in Cartesio, *Opere filosofiche 2: Meditazioni metafisiche, obiezioni e risposte*, Laterza, Bari 1992, pp. IX-XV.

- non sempre sono rispettati gli a capo del testo latino<sup>12</sup>, così come la punteggiatura;
  - vengono introdotti elementi accessori che rendono la frase più articolata (si vedano le numerose endiadi) e al tempo stesso meno asciutta;
  - spesso le frasi passive sono trasformate in attive con un conseguente cambiamento di posizione degli elementi delle proposizioni (che in tal modo vengono diversamente evidenziati rispetto al testo latino);
- 2) la traduzione italiana di Tilgher è condotta sul calco di quella francese e dunque vale per essa quanto detto sopra;
- 3) per quanto riguarda la traduzione italiana di Urbani Ulivi:
- come dichiarato nella nota editoriale, essa è condotta seguendo il testo latino e secondo il criterio della letteralità, cosa che rende le frasi più asciutte rispetto alla versione di Tilgher;
  - in generale sono rispettati gli a capo e, per quanto possibile, la punteggiatura nonché la costruzione sintattica del testo latino.

Per una visualizzazione più immediata e dettagliata delle differenze riscontrate, può essere utile costruire una schematizzazione in sinossi (del tipo di quella che segue) dei vari passi presi in considerazione.



---

<sup>12</sup> Di questo si era già lamentato Descartes che in una lettera a Mersenne del 23 giugno 1641 dice che sono stati messi molti a capo dove non era necessario e che sono stati saltati dove invece era necessario metterli.

## Confronto delle versioni: analisi dettagliata di alcuni passi del brano considerato

EDIZIONE LATINA	TR. ITALIANA URBANI ULIVI	TR. FRANCESE LUYNES	TR. ITALIANA TILGHER	OSSERVAZIONI
<p>AT 30, 3-4: Consideremus res illas quae <b>vulgo</b> putantur omnium distinctissime comprehendendi.</p>	<p>Consideriamo quelle cose che <b>di solito tutti</b> ritengono di comprendere nel modo più distinto.</p>	<p>Commençons par la considération <i>des choses les plus communes</i> [manca in latino], et que <b>nous</b> croyons comprendre le plus distinctement.</p>	<p>Cominciamo dalla considerazione <i>delle cose più comuni</i> [manca in latino], e che <b>noi</b> crediamo di comprendere nel modo più distinto.</p>	<p>La traduzione letterale sarebbe: "consideriamo quelle cose che fra tutte sono ritenute dal volgo essere comprese nel modo più distinto". La parola "vulgo" mi pare renda meglio la sottolineatura di una distanza fra il filosofo, che si allontana dal senso comune, e il non filosofo, che si lascia guidare dai sensi.</p>
<p>AT 30, 19-20: <b>Remanetne</b> adhuc eadem cera? <b>Remanere</b> fatendum est; nemo negat, <i>nemo aliter putat</i>.</p>	<p><b>Rimane</b> ancora lo stesso pezzo di cera? Bisogna dire <b>di sì</b>; nessuno lo nega, nessuno la pensa diversamente.</p>	<p>La mesme cire <b>demeure</b>-t-elle <i>après ce changement</i> [manca nel testo latino]? Il faut auoüer qu'elle <b>demeure</b>; et personne ne le peut nier.</p>	<p>Ma la cera stessa <b>resta</b> <i>dopo questo cambiamento</i> [manca in latino]? Bisogna confessare ch'essa <b>resta</b>; e nessuno può negarlo.</p>	<p>Da segnalare che nella traduzione di Urbani, la più completa perché non omette la frase <i>nemo aliter putat</i>, si perde, tuttavia, l'enfasi data dalla ripetizione del verbo "remanere"; nelle altre versioni, che invece presentano il verbo in entrambi i casi, è da rilevare l'aggiunta di "dopo questo cambiamento", che intende recuperare quanto detto prima a proposito delle trasformazioni subite dalla cera.</p>

<p>AT 30, 31 – AT 31, 1-2:</p> <p>Attendamus, et, remotis iis quae ad ceram non pertinent, videamus <b>quid supersit</b>: nempe nihil aliud quam extensum quid, flexibile, mutabile.</p>	<p>Riflettiamoci su, e, eliminato tutto quello che non appartiene alla cera, vediamo <b>che cosa rimanga</b>: certo null'altro che qualcosa di esteso, flessibile, mu- tevole.</p>	<p>Considerons-le attentivement, et éloignant toutes les choses qui n'appartiennent point à la cire, voyons <b>ce qui reste</b>. Certes il ne demeure rien que quelque chose d'estendu, de flexible et de muable.</p>	<p>Consideriamolo attentamente, e, allontanando tutte le cose che non appartengono alla cera, vediamo <b>quanto resta</b>. Certo non resta altro che qualcosa di esteso, di flessibile, di mutevole.</p>	<p>1. La punteggiatura non è rispettata nel caso della versione francese, che ritiene necessario articolare maggiormente la frase.</p> <p>2. Ubaldi traduce l'interrogativa indiretta <i>quid supersit</i> con "che cosa rimanga", mentre la traduzione francese preferisce utilizzare l'indicativo: "ce qui reste". Tilgher usa l'espressione ambivalente "quanto resta", anche se perde l'occasione di enfatizzare l'eventualità con il congiuntivo ("quanto resti").</p>
<p>AT 31, 16-22:</p> <p><b>Superest</b> igitur ut concedam, me nequidem imaginari quid sit haec cera, sed <b>solâ</b> mente percipere; dico hanc in particulari, de cerâ enim in communi <b>clarius</b> est. Quae nam vero est haec cera, quae non nisi <b>mente</b> percipitur? Nempe eadem quam video, quam tango, quam imaginor, eadem denique quam ab initio <b>esse arbitrabar</b>.</p>	<p>Non mi resta dunque altro che concedere, che non posso neppure immaginare che cosa sia questa cera, ma <b>solo</b> coglierlo con la mente; intendo questa cera in particolare, infatti per la cera in generale è <b>più chiaro</b>. Che cosa è dunque questa cera, che non viene colta se non con la mente? Certo la stessa che vedo, che tocco, che immagino, la stessa insomma che sin dall'inizio <b>pensavo che fosse</b>.</p>	<p><b>Il faut</b> donc que ie tombe d'accord que ie ne sçau-rois pas mesme concevoir par l'imagination ce que c'est que cette cire, et <b>qu'il n'y a que mon entendement seul</b> qui le conçoit; ie dis ce morceau de cire en particulier, car pour la cire en général, il est <b>encore plus evident</b>. Or quelle est cette cire, qui ne peut estre conceüe que par l'entendement <i>ou l'esprit</i> [manca nel testo latino]? Certes c'est la mesme que ie voy, que ie touche, que ie imagine, et la</p>	<p><b>Bisogna</b>, dunque, che ammetta che con l'immaginazione non saprei concepire che cosa sia questa cera, e che <b>non v'è se non il mio intelletto</b> che la concepisca: io dico questo pezzo di cera in particolare, poiché, per la cera in generale, la cosa è <b>ancora più evidente</b>. Ora, qual è questa cera, che non può essere concepita se non dall'intelletto <i>o dallo spirito</i> [manca nel testo latino]? Certo è la stessa che io vedo, tocco, immagino, e la stessa che <b>conoscevo</b> fin da princi-</p>	<p>1. Il verbo "superest" indica qualcosa che resta: qui mi sembra sottolinei ciò che rimane a conclusione del ragionamento, dopo che siano state messe da parte eventuali obiezioni e sembra quindi da preferire rispetto al "il faut" utilizzato dal francese.</p> <p>2. La traduzione di Urbani preferisce trasformare l'aggettivo "sola" riferito a "mente" in un avverbio, mentre ad esempio in altro luogo traduce "solius mentis inspectio" con "analisi della sola mente" (AT 31, 25), mantenendo il calco latino; Tilgher, che traduce dal francese, non ritiene importante</p>



		mesme que ie <b>connoissois</b> dès le commencement.	pio.	rafforzare il concetto e omette la traduzione di "seul" 3. "Clarius" viene tradotto in francese con "plus evident", rafforzato da "ancore" che non c'è in latino 4. Il verbo "arbitrabilis" contiene in sé un riferimento all'opinione più che alla conoscenza e sottolinea il fatto che Cartesio abbia già abbandonato quella convinzione di cui parla. Ciò non sembra così evidente nella scelta della versione francese.
AT 31, 29-30 – AT 32, 1-2: Miror vero interim <b>quàm prona sit mea mens in erroribus</b> ; nam quamvis haec apud me <b>tacitus et sine voce</b> considerem, <b>haereo</b> tamen in verbis ipsis, et fere decipior ab ipso <b>usu</b> loquendi.	Mi stupisce invero frattanto <b>quanto sia propensa agli errori la mia mente</b> ; infatti per quanto io consideri <b>tacitamente e senza dire verbo</b> tali cose, <b>non riesco comunque a liberarmi</b> dalle parole, e sono come ingannato <b>dall'uso</b> stesso del linguaggio.	Cependant ie ne me sçaurois trop étonner, quand ie considère <b>combien mon esprit a de foiblesse, et de pente qui le porte insensiblement dans l'erreur</b> . Car encore que <b>sans parler</b> ie considère tout cela en moy-mesme, les paroles toutefois m'arrestent, et ie suis presque trompé <b>par les termes</b> du langage ordinaire;	Tuttavia non saprei troppo meravigliarmi, quando considero <b>quanto il mio spirito sia debole ed incline a scivolare insensibilmente nell'errore</b> . Poiché, sebbene <b>senza parlare</b> io consideri tutto ciò in me stesso, le parole, tuttavia, m'arrestano, e sono quasi ingannato <b>dai termini</b> del linguaggio ordinario;	1. In questo caso è rispettato in tutte le traduzioni l'a capo del testo latino 2. La punteggiatura nella versione francese non corrisponde a quella latina 3. La versione francese propone una perifrasi per tradurre "Miror vero interim quàm prona sit mea mens in erroribus", che rende la frase più articolata ma meno incisiva 4. La versione francese rinuncia all'endiadi "tacitus et sine voce", che intende sottolineare la condizione necessaria per riflettere su questo argomento 5. Il verbo "haereo" ha il significato di "essere strettamente attaccato", perfino quello di "essere invischiato": Urbani preferi-

				<p>sce volgere la frase in negativo, sottolineando implicitamente lo sforzo di Cartesio per non restare schiavo delle parole; la versione francese dice "m'arrestent", a rimarcare il fatto che le parole trattengono l'autore</p> <p>6. Ciò che trattiene Cartesio è tuttavia l'uso del linguaggio, non tanto i termini in sé (come appare dal francese)</p>
<p>AT 32, 6-10</p> <p>Quid autem video praeter pileos et <b>vestes</b>, sub quibus latere possent <b>automata</b>? Sed judico homines esse.</p>	<p>Ma che cosa vedo, se non dei cappelli e degli abiti, sotto i quali potrebbero essere nascosti degli <b>automi</b>? Giudico però che sono degli uomini.</p>	<p>; (sic!) Et cependant que voy-je <i>de cette fenestre</i> [manca nel testo latino], sinon des chapeaux et de <b>manteaux</b>, qui peuuent couvrir <b>des spectres ou des hommes feints qui ne se remuent que par ressorts?</b> Mais ie iuge que ce sont de <i>vrais</i> [manca nel testo latino] hommes;</p>	<p>. E, tuttavia, che vedo io <i>da questa finestra</i> [manca nel testo latino], se non dei cappelli e dei <b>mantelli</b>. Che potrebbero coprire <b>degli spettri o degli uomini finti, mossi solo per mezzo di molle?</b> Ma io giudico che sono <i>veri</i> [manca nel testo latino] uomini,</p>	<p>1. La versione francese preferisce tradurre "vestes" con "manteaux"</p> <p>2. Sempre nel testo francese, si utilizza una perifrasi aggiungendo molti particolari</p> <p>3. Essendo stato usato l'aggettivo "feints", in seguito si utilizza per contrapposizione l'aggettivo "vrais", di cui il latino non sente il bisogno</p>
<p>AT 33, 30</p> <p>- AT 34, 1-6:</p> <p>Atque ecce tandem <b>sponte</b> sum reversus eò quò volebam; nam cum mihi nunc notum sit ipsamet corpora, <b>non</b> proprie a sensibus, vel ab imaginandi facultate, <b>sed</b> a <b>solo</b> intellectu percipi, <b>nec</b> ex eo percipi quod tangantur aut videantur, <b>sed</b> tantum ex eo quod intelligantur <b>aperte</b></p>	<p>Ecco infine sono <b>spontaneamente</b> ritornato là dove volevo; poiché mi è ora noto che gli stessi corpi <b>non</b> sono colti propriamente dai sensi, o dalla facoltà di immaginare, <b>ma</b> dal <b>solo</b> intelletto, e che <b>non</b> sono colti per il fatto che vengono toccati o vengono visti, <b>ma</b> soltanto per il fatto che sono concepiti, riconosco che nulla può es-</p>	<p>Mais enfin me voicy <b>insensiblement</b> reneuoù ie voulois; car, puisque c'est une chose qui m'est à présent connue, <b>qu'à proprement parler</b> nous ne conceuons les corps que par la faculté d'entendre <i>qui est en nous</i> [manca nel testo latino], et non point par l'imagination ny par les sens, et</p>	<p>Ma, infine, eccomi <b>insensibilmente</b> ritornato dove volevo; poiché, siccome adesso conosco che, <b>a parlare propriamente</b>, noi non concepiamo i corpi se non per mezzo della facoltà d'intendere <i>che è in noi</i> [manca nel testo latino], e non per l'immaginazione, né per i sensi; e che non li conosciamo pel fatto che li vediamo o li</p>	<p>1. In questo caso è stato rispettato l'a capo del testo latino</p> <p>2. L'avverbio "sponte" viene tradotto in francese con "insensiblement"</p> <p>3. Il latino costruisce la frase utilizzando "non... sed", mettendo in luce un contrasto che nella versione francese è meno evidente; inoltre nel testo del duca di Luynes vengono in-</p>

<p>cognosco nihil <b>facilius aut evidentius</b> meâ mente posse a me percipi.</p>	<p>sere colto da me <b>più facilmente o più evidentemente</b> della mia mente.</p>	<p>que nous ne les connoissons pas de ce que nous les voyons, ou que nous les touchons, mais seulement de ce que nous le conceuons par la pensée, ie connois <b>euidemment</b> qu'il n'y a rien qui me soit <b>plus facile</b> à connoistre que mon esprit.</p>	<p>tocchiamo, ma solamente pel fatto che li concepiamo per mezzo del pensiero, io conosco <b>evidentemente</b> che non v'è nulla che mi sia <b>più facile</b> a conoscere del mio spirito.</p>	<p>vertiti alcuni termini ("a sensibus vel ab imaginandi facultate"; "quod tangantur aut videantur")</p> <p>4. L'espressione "facilius et evidentius" compare solo in parte nella versione francese</p> <p>5. "Aperte cognosco" viene reso in francese con l'espressione "connois évidemment", che sembra rimandare al criterio dell'evidenza, qui tuttavia non richiamato.</p>
--	--	---	--	---

### Considerazioni conclusive

Il percorso sopra presentato non intende essere che un esempio di lavoro di analisi di un testo filosofico condotto sulla versione originale e sulle diverse traduzioni italiane disponibili. Diverse possono essere le modalità di lettura e di analisi, che possono essere proposte durante le ore di lezione in classe, eventualmente in compresenza con l'insegnante di Lingua straniera (o di Lingue classiche, nel caso si voglia prendere in considerazione l'opera di un filosofo dell'antichità) o come esercizio a casa, i cui risultati possono essere poi confrontati e discussi in classe; ancora, il lavoro può essere assegnato ai singoli studenti (nel qual caso si può pensare anche di affrontare parti corpose di una stessa opera filosofica, che potrà essere letta da tutti gli alunni in traduzione italiana e presentata in alcune parti nella versione originale a turno da ogni alunno) o a piccoli gruppi (che possono eventualmente analizzare traduzioni diverse dello stesso brano e poi confrontare tra loro le differenti scelte operate dai traduttori).

Per quanto riguarda la verifica e la valutazione, essa potrà prendere in considerazione diversi fattori che vanno dalla competenza linguistica (accertata dall'insegnante di Lingua straniera o di Lingue classiche), alla capacità di analisi di un testo filosofico, alla capacità di sintesi nell'esposizione dei risultati ottenuti.

### ABSTRAKT

Seit einigen Jahren ist die Lektüre der philosophischen Literatur in der Schule zur Praxis geworden; dadurch sind die Schüler in der Lage, den Denkprozess *in actu* zu folgen und die Betrachtungsweise einer bestimmten Fragestellung von einem Philosophen nachzukommen. Deshalb sind die philosophischen Texte nicht nur das wichtigste Mittel, um sich mit der Denkweise eines Philosophen tiefgründig zu beschäftigen, sondern auch eine besondere Gelegenheit, die eigene historisch-kulturell-existentielle Weltanschauung mit der des Autors zu konfrontieren.

Dank der direkten Lektüre der philosophischen Texten ist es auch möglich, den Gedankenweg des Philosophen zu rekonstruieren. Es ist natürlich möglich anhand Übersetzungen zu arbeiten, obwohl die Aufgabe leichter ist, wenn die Texte in

der Originalsprache benutzt werden können: Der Wortschatz, der Stil, die rhetorische Figuren, sogar das Paragraphieren sind Ausdrücke der Bildung, der Weltanschauung, der Absicht des Autors, sowie seiner Denktradition. All diese Aspekte kommen aus einer (wenn auch qualitätsvollen und präzisen) Übersetzung nicht immer deutlich ans Licht.

Der folgende Beitrag besteht aus der Analyse eines philosophischen Textes, womit das Verhältnis zwischen Originalfassung und Übersetzung ausdrücklich erläutert wird. Dadurch sollten die Schüler mit der Wichtigkeit der Quellenforschung für das Verständnis der Denkweise eines Philosophen konfrontiert werden.



# LA PRATICA FILOSOFICA COME ARTE POLITICA

Francesco Dipalo

Politica. Una parola pericolosa, a scuola. Conosco colleghi che, in nome di non so quale principio, escludono categoricamente si debba e si possa parlare di politica con i giovani. E mi riferisco, in particolare, ai nostri studenti delle superiori, i quali, negli ultimi due anni di corso, si trovano ad essere cittadini nel pieno godimento dei diritti politici.

Ma noi professori di filosofia, si sa, siamo degli originali. Pertanto vorrei qui sostenere la tesi opposta, paradossalmente mutatasi in paradosso da un paio di decenni a questa parte. Ovvero, che non solo sia lecito, bensì doveroso, teorizzare, o meglio ancora "praticare" la Politica in classe. Uso il termine "Politica" con la lettera maiuscola perché mi consente di evidenziare l'ambiguità su cui poggia la (apparente) paradossalità della questione.

È sufficiente un breve sondaggio delle cosiddette "preconoscenze" per appurare che, generalmente, "politica" evoca nei giovani polemici scenari di catodica partigianeria, esercizio mediatico-castale del potere, quando qualcosa evoca. E così, anno dopo anno, in linea tristemente discendente. Quantunque, ad ogni giro di giostra, un elefante bianco.

Ma Politica è ben altra cosa, stando all'etimo greco - *politiké téchne* – che costituisce l'essenziale nucleo semantico da cui scaturisce la tradizione culturale occidentale: Politica è l'arte del buon governo, zeteticamente volta alla definizione e al perseguimento pro-attivo del Bene comune (della *pòlis* ossia della comunità cittadina). Un'arte che, in democrazia, spetta a ciascun cittadino coltivare ed esercitare. Ignoranza, trascuratezza, disimpegno costituiscono, comunque la si veda, scelte politiche, che si riflettono sulla rete di relazioni del singolo e quindi sulla cittadinanza tutta. Per questo la pedagogia va considerata, a tutti gli effetti, una prassi eminentemente politica. In questo quadro, perfettamente conforme alla legislazione corrente nonché ai principi della Costituzione, una coerente azione pedagogica dovrebbe esser volta alla formazione nel (futuro) cittadino di un abito criticamente consapevole orientato verso il Bene comune.

Non a caso, lo scopo fondante della pratica filosofica, al suo atto di nascita, ovvero nella teoria socratico-platonica, è politico-pedagogico. In questa accezione, fare filosofia corrisponde *tout court* a fare Politica e la scuola *dovrebbe essere* per il filosofo un *gymnàsion*, una palestra-laboratorio di pratica comunitaria etico-politica.

Si tratta, invero, di un prospetto valoriale complessivo, transdisciplinare, del fare scuola. Ma in esso l'insegnamento della filosofia, là dove è previsto dal curriculum – e ferma restando la sua concreta estendibilità alle scuole di ogni ordine e grado – non può non giocare un ruolo centrale, di vera e propria "disciplina-ponte" o "meta-disciplina". Purché, beninteso, ci si sforzi progressivamente di superare, integrandolo, il vecchio modello didattico incentrato sulla trasmissione monodirezionale e verticale, nozionistica e cattedratica della storia delle idee, verso una nuova didattica concepita come *learning by doing*, ossia come "filosofia praticata".

In tal senso, un punto di partenza metodologico-operativo potrebbe esser rappresentato dall'esercizio guidato del "dialogo socratico" – nella versione moderna del filosofo tedesco Leonard Nelson piuttosto che in quella propriamente *elenchica* presente nella maggior parte dei *Dialoghi* platonici – basato sulla ricerca comune



a partire dalle tematiche che più stanno a cuore ai ragazzi, a cominciare proprio dalla problematizzazione, in senso socio-politico, del loro modo di vivere la scuola.

Per far ciò, occorre, socraticamente, prendere le mosse dalle persone in carne ed ossa, dal loro vissuto individuale e relazionale, stimolandole a mettersi in gioco in maniera, per quanto possibile, autobiografica. Con la consapevolezza che tale pratica agisce a vari livelli, interpersonali ed intrapersonali, prevedendo, da una parte, il confronto serrato con l'Altro, sia esso il testo di indagine filosofica o il compagno di banco; dall'altra, l'esame e la commisurazione delle proprie idee, più o meno riflesse, in rapporto col proprio stile di vita, con gli abiti giornalmente incarnati, in classe, in famiglia, nella cosiddetta società civile.

La pratica dialogica, se ben condotta, può avere effetti politicamente sorprendenti su giovani che, disponendo spesso soltanto di effimeri modelli mass-mediatici, maneggiano, nel migliore dei casi, i rudimenti del dibattito polemico, della retorica *ad personam*, della battuta ad effetto, insomma della moderna sofistica. Di fatto, non sanno *dia-logare*, perché, nella maggior parte dei casi, nessuno si è preso la briga di offrire loro tempi e spazi adeguati, stimoli e regole chiare. Se il dialogo in famiglia latita, una scuola improntata su vietati standard passivizzanti, presenzialistici, falsamente meritocratici, viene meno al ruolo istituzionale di mediazione in senso democratico ed egualitario. E senza *dia-logo*, non v'è Politica, ma solo uno schizoide simulacro di politica.

Sforzarsi di ricreare in aula un ambiente di libera indagine, insinuando nel quotidiano il beneficio del dubbio socratico, significa fare degli studenti i veri protagonisti della loro formazione, dare voce alla naturale creatività di cui sono dotati in quanto esseri umani. Praticando l'arte del dialogo s'imparare ad ascoltare e ad esprimere le proprie idee in maniera aperta e costruttiva, non competitiva ma cooperativa. Si comprende attraverso la sperimentazione che la ricerca condivisa ha veramente senso per l'individuo solo se vissuta come un mettersi al servizio degli altri. Ci si eleva – politicamente – dal particolare all'universale.

Per far ciò è necessario che l'insegnante s'impegno a giocare la partita come filosofo praticante, dia l'esempio mettendosi in discussione per primo, deponendo ogni velleità di stampo autoritario. Ne acquisterà in autorevolezza. Da censore impari a volgersi in maieuta, da progettante burocrate in artista ed improvvisatore, da autoreferenziale cultore della materia in coordinatore empatico ed ironico. Ed infine, come ogni buon Politico, provi a scomparire in quello sfondo di armonico silenzio di cui si nutre ogni vero dialogo filosofico.

# LA DONNA TRA POSITIVISMO E IRRAZIONALISMO NEL PASSAGGIO DAL XIX AL XX SECOLO: SCIENZA, LETTERATURA E IMMAGINARIO SOCIALE.

## IL CONTRIBUTO DEL CINEMA

(Progetto FORMEZ "Diversamente uguali").

Luciano Aprile

Liceo Scientifico "Leonardo da Vinci" – Cassano delle Murge, 2009

"La vera storia di Jack lo Squartatore".  
(*From hell* di Allen e Albert Hughes, U.S.A. 2001)

"Un giorno l'umanità si guarderà indietro e dirà che io ho dato inizio al XX secolo".  
(da uno dei biglietti spediti alla polizia da Jack lo Squartatore)

"A un livello profondo, arcaico, di esperienza, il sangue è una sostanza molto particolare. Quasi dovunque è diventato simbolo di vita e di forza vitale, una delle tre sostanze sacre emanate dal corpo. Le altre due sono lo sperma e il latte. Lo sperma è l'espressione della creatività maschile, mentre il latte esprime quella femminile, materna, ed entrambi sono stati considerati sacri in molti culti e rituali. Il sangue trascende la differenza tra maschile e femminile. Negli strati più profondi dell'esperienza, spargendo sangue, ci si impadronisce magicamente della stessa forza vitale". (Erick Fromm *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, p.339)

Per incominciare, questa perentoria affermazione di carattere antropologico potrebbe contribuire a rendere conto del perché le storie di delitti efferati, sanguinosi, raccapriccianti affascinino e catturino morbosamente la curiosità umana, forse dai tempi della tragedia greca e certamente fino ai nostri giorni, accompagnati quasi come da una colonna sonora, dal clamore vischioso di crimini terribili (da Novi Ligure a Garlasco, da Cogne a Perugia).

Fra l'autunno e l'inverno dell'anno 1888 Londra venne funestata da alcuni delitti particolarmente efferati: fra le stradine dell'East End, una fra le zone più antiche di Londra ma certamente anche il quartiere più povero e marcescente, vennero trovate morte, in sequenza, cinque donne. Erano tutte in qualche modo dedite alla prostituzione; erano vedove o comunque sole, alcune in età non più giovane; tutte erano in una condizione di miseria tale da dover far ricorso alla prostituzione anche solo per raggranellare qualche scellino per pagarsi l'affitto di un letto per una notte. In un crescendo parossistico di clamore, alimentato da una stampa che cominciava proprio allora a nutrirsi vampirescamente di simili storie, la vicenda movimentava persino la vita politica della capitale e non solo.

Ministri e capi di Scotland Yard venivano attaccati dall'opinione pubblica per la loro inefficienza; trattandosi di donne del sottoproletariato urbano, le forze politiche e le associazioni dei lavoratori accusavano il governo di non adoperarsi con la dovuta solerzia per risolvere il caso; l'opinione pubblica borghese poteva tranquillizzarsi per la lontananza del proprio mondo sociale da quello dei tuguri dell'East End, a

Whitechapel, mentre le classi povere dei suburbi sentivano la tragedia delle vittime molto vicina alla propria esistenza.

Le intellettuali, scrittrici, giornaliste e adepti della nascente causa femminista, denunciavano l'ipocrisia della società benpensante, i cui membri maschi si servivano abitualmente della prostituzione, da quella di strada a quella dei bordelli di lusso; puntavano il dito contro una condizione di miseria e di ignoranza che spesso induceva persino alcune madri in miseria a vendere con leggerezza le proprie figlie adolescenti (pochi anni prima della vicenda di Jack lo Squartatore, un'inchiesta giornalistica aveva portato alla luce lo scandalo di un commercio di giovanissime inglesi portate con l'inganno a prostituirsi in case chiuse situate in Belgio o in Francia). A quella vicenda il governo aveva risposto con una legge (il "Contagious diseases acts" del 1866) che rendeva possibile, per le autorità di polizia, la visita medica obbligatoria per le donne anche solo sospettate di prostituirsi dalle autorità di polizia, allo scopo di arginare il diffondersi di malattie infettive, soprattutto fra i giovani soldati dislocati nelle città portuali.

Ma anche questa decisione aveva sollevato un vespaio di proteste, soprattutto da parte delle giornaliste femministe per il pericolo incombente su ogni donna perbene di essere additata al pubblico ludibrio per il fatto di essere stata sottoposta a visita medica forzata.

In questo clima culturale e sociale la vicenda dei delitti di colui che si cominciò da quasi subito a chiamare "Jack lo Squartatore", per via di alcune lettere e messaggi fatti pervenire alle autorità e ai giornali in cui il presunto autore si addossava i delitti e si firmava in tal modo, sconfinò dai contorni di un mero fatto di cronaca nera per assurgere al rango di vicenda a pieno titolo "politica".

Cominciavano a fiorire ipotesi e sospetti che indicavano il colpevole in un ebreo-polacco, in un famoso medico vicino agli ambienti di corte e persino ad un parente stretto della regina Vittoria, già conosciuto per i suoi gusti perversi: poco tempo prima la notizia che lo vedeva coinvolto in una retata in un bordello omosessuale aveva suscitato un clamoroso scandalo subito messo a tacere):

Nel mese di novembre un ultimo delitto, questa volta compiuto in una piccola e miserabile stanzetta in affitto, era stato compiuto con una tale inenarrabile ferocia e sadismo necrofilo su una giovane donna, anch'essa sola e proveniente da un matrimonio fallito, molto ben voluta e stimata nel quartiere, sebbene anch'essa dedita saltuariamente alla prostituzione, che il clamore popolare divenne assordante. Si rischiavano incidenti, i funerali della donna divennero un momento di grande commozione e partecipazione collettiva e il disagio delle autorità tanto palpabile da rischiare la crisi politica. A tal proposito la storica Judith R. Walkowitz precisa: "Un esempio di cameratismo vigente nei pubs furono le esequie di una delle vittime di Jack lo Squartatore, nel 1888. Il feretro di Marie Jean Kelly era ricoperto di corone funebri donate da amici avventori di alcuni locali pubblici frequentati dalla vittima" (*Sessualità pericolose*, in "Storia delle donne. L'Ottocento" di Duby-Perrot). Si trattava però, probabilmente, dell'ultimo omicidio ascrivibile a Jack lo Squartatore.

Già nel 1891 Scotland Yard chiudeva frettolosamente l'inchiesta senza aver trovato il colpevole. Nasceva la leggenda del primo vero serial-killer della storia, alimentata dalla incapacità, non solo della polizia investigativa di quel tempo ma an-

che di chiunque si fosse cimentato con questo "giallo", di risolvere il mistero della identità dell'assassino.

La scoperta di alcune carte private, avvenuta a volte a distanza di molti anni dai quei fatti, ha dissepolto quel mistero alimentando la vena investigativa di storici e di scrittori. Si è pensato di attribuire i crimini ad un commerciante avvelenato dalla moglie due anni dopo l'ultimo delitto; o ad un pittore abbastanza celebre di quegli anni; o ad un dottore degli ambienti legati alla corte reale; infine, come si è detto, il Principe di Galles, Albert Victor Christian Edward, figlio del futuro Edoardo VII e nipote della regina Vittoria.

In tempi più vicini a noi la curiosità verso quel mistero si è riaccesa: due noti scrittori di romanzi di successo come Stephen Knight e l'americana Patricia Cornwell, autrice della fortunata serie di "thriller" aventi come protagonista l'anatomopatologa Key Scarpetta, hanno rimesso le mani nel caso proponendo una loro soluzione del giallo, ovviamente basata sulla lettura dei documenti a disposizione. Il film di oggi, "From hell - La vera storia di Jack lo Squartatore", tratto da un fumetto di Alan Moore e Alan Campbell, è un tentativo, non certo il primo (l'incontro fra il cinema e una storia come questa era assolutamente inevitabile), di raccontare in modo "creativo" la vicenda, con alcune licenze e libertà in merito alla verità dei fatti, facendo leva proprio sulle soluzioni proposte da queste ultime ricerche: tanti sono stati gli interventi, le interpretazioni e le riproposizioni in generi e stili diversi, di tale caso, che, per rendere conto della persistenza e rilevanza di un vero e proprio genere, con i suoi esperti e i suoi adepti, è stata coniata l'ironica definizione di "ripperologia" (ripper = squartatore), con una certa dose di humour macabro.

Un libro recente, di notevole consistenza, profondità e ricchezza di informazione è quello di Paul Begg "Jack lo Squartatore: la vera storia". La sua tesi di fondo: "Gli anni ottanta dell'Ottocento erano anni di cambiamento e di tensione. E al centro della scena c'era Jack lo Squartatore".

Cosa spiega la persistenza di questa leggenda? Il suo potere di attrazione, di fascinazione?

La compresenza torbida di sessualità e assassinio? Allora come oggi sembrerebbero gli ingredienti più ricercati nella triste classifica dei fatti di cronaca più divulgati e seguiti.

Ci sarebbe uno stretto rapporto tra sessualità e violenza: "Proprio come la violenza, il desiderio sessuale tende a riversarsi su oggetti sostitutivi qualora l'oggetto che l'attira rimanga inaccessibile (...) La sessualità ostacolata sfocia nella violenza" (René Girard "La violenza e il sacro" pp.55-56).

Questo sembra essere un retaggio di tutte le religioni e della intera cultura occidentale: una tragedia come quella delle "Baccanti" di Euripide mette in scena lo scatenamento terribile sia degli impulsi sessuali abitualmente tenuti a freno che della violenza sanguinaria contro uomini e animali.

Le protagoniste sono quasi solo donne. Ma c'è da chiedersi se la preponderanza delle donne non costituisse una trasposizione, una proiezione mitica, una sottrazione simbolica della violenza da parte degli adulti di sesso maschile che erano in realtà i veri responsabili delle pratiche concrete della violenza, dai sacrifici umani per ingraziarsi gli dei alla guerra. "Pertanto si può postulare una sostituzione mitica

del sesso femminile al sesso maschile sotto il profilo della violenza" (René Girard "La violenza e il sacro" p186-87).

Questo studio dell'antropologo francese riguarda la ricerca del ruolo archetipico della violenza sacrificale (i sacrifici prima umani poi animali) nello sviluppo delle civiltà, riallacciandosi al discorso che già Sigmund Freud aveva avviato nel 1913 con l'opera *Totem e tabù*, in cui si sostiene appunto che le origini della cultura e della società risiederebbero nel delitto collettivo compiuto dall'orda primitiva nei confronti del padre (il "capobranco", colui che tiene per sé tutte le donne), crimine che avrebbe consentito il formarsi del tabù dell'incesto e l'avvio della civiltà.

Secondo la tesi di Giorgio Galli, storico e politologo italiano, la civiltà occidentale, una volta affermata l'organizzazione patriarcale delle relazioni tra i sessi, ha visto scatenarsi periodicamente una violenza contro le donne, di cui un esempio clamoroso sarebbe la "caccia alle streghe" verificatasi all'inizio dell'età moderna, proprio in concomitanza con l'affermarsi del pensiero scientifico e dello stato moderno. (Giorgio Galli, *Occidente misterioso*, Rizzoli 1987)

Ma occorre restringere il campo d'osservazione alla modernità, in particolare alla nascita, intorno alla metà dell'800 in Francia, del "feuilleton", in connessione con il crescente sviluppo dell'editoria di massa, combinata con l'affermazione narrativa del romanzo poliziesco, genere letterario tipico dell'età positivista, di quel momento cioè in cui il trionfo della scienza contribuiva a creare campi di indagine nuovi per la soluzione di problemi legati al crimine (l'antropologia criminale, la fotografia giudiziaria, il metodo delle impronte digitali, ecc.).

Colpisce la quasi-coincidenza fra l'anno di pubblicazione del primo racconto di Sir Arthur Conan Doyle, avente come protagonista Sherlock Holmes, il 1887, e l'anno terribile dei delitti di Jack lo Squartatore, il 1888.

Del resto anche tre importantissime opere della letteratura non solo inglese ma mondiale, e cioè *The strange case of Dr. Jeckill and Mr Hyde* (1886) di Robert L. Stevenson, *The picture of Dorian Gray* (1890) di Oscar Wilde e *Dracula* (1892) di Bram Stoker catalizzano l'attenzione, nel breve arco di un decennio (comprendente anche il clamoroso caso di Jack lo Squartatore appunto) sulla degenerazione cui sembra andare incontro la civiltà occidentale.

Siamo negli anni apparentemente più sfolgoranti dell'età "Vittoriana", dei successi tecnologici e scientifici e delle smisurate conquiste coloniali. Ed è come se letteratura e cronaca si incaricassero di svelare il rischio mortale, per la civiltà, di una sovrapposizione, di un contagio, fra luce e ombra, salute e malattia, normalità e mostruosità. La figura del doppio mostruoso alligna fra le pieghe della società: se alle opere succitate aggiungessimo il *William Wilson* di Edgar Allan Poe e *Il coinquilino segreto* e *Cuore di Tenebra* di Joseph Conrad, ci renderemmo conto di come un'angoscia strisciante abbracci la cultura anglosassone di quegli anni che preludono al Ventesimo secolo, costretta a oscillare fra la constatazione degli aspetti soffocanti e tentacolari della metropoli e il cuore nero dell'Africa, dell'Oriente, del mondo selvaggio, conquistato e sottomesso, ma da cui la civiltà si sente appunto assediata.

Sempre nel 1902, anno di pubblicazione di *Cuore di tenebra*, esce anche "*Il vaso di Pandora*" di Frank Wedekind, la cui protagonista, Lulu è una prostituta "istintiva", senza un proprio carattere, disposta ad essere plasmata in qualunque forma



gli uomini le vogliono dare."L'incarnazione della donna come cieca forza della natura. Il vaso lascivo nel quale l'uomo versava la propria identità per amore della riproduzione. Una donna che si rifiutava di soccombere alle esigenze dell'evoluzione, di diventare incubatrice di futuri dirigenti ariani"(Bran Dijkstra, *Perfide sorelle*, p. 473).

Nella storia compare però proprio il personaggio di Jack lo Squartatore, colui che esorcizza la donna, l'eterno vampiro, conficcandole un coltello nel cuore. E' iniziata la carriera letteraria, mitologica di un personaggio dell'immaginario collettivo destinato a durare e a rigenerarsi malgrado, o proprio grazie all'efferatezza psicopatica dei suoi gesti.

Forse non si trattava solo di un individuo malato, ma del sintomo collettivo di una patologia sotterranea, di una paura della donna che più o meno consapevolmente metteva a rischio qualunque complaciuta soddisfazione del presente. Forse questa paura non ha ancora cessato di turbare i sonni maschili.

"Il tema del pericolo notturno, della morte violenta, per certi aspetti sacrificale e sacrale... fa da contraltare alla Londra di Sherlock Holmes in cui predominano sotterranei, cantine, cunicoli, umidità. Il notturno insegue il diurno e lo minaccia. Il 'giallo', un genere letterario che avrà grande fortuna nel Novecento, nasce in una Londra sconvolta e terrorizzata dalle gesta di Jack lo Squartatore, ma si struttura anche nella Parigi angosciata dalle insorgenze sociali delle periferie e dai tracolli finanziari." (David Bidussa *La mentalità totalitaria*, p. 50).

La paura delle masse, un tema molto presente nella saggistica a cavallo dei due secoli, da *La psicologia delle folle* di Gustave Le Bon a *Psicologia delle masse e analisi dell'io* di Sigmund Freud, si traduce nel tema del timore del contagio, della necessità per la società civile di immunizzarsi rispetto ai virus dello straniero, del diverso; sia che si tratti di una diversità dovuta al colore della pelle (il selvaggio), o di costumi e abitudini pericolosi per la comune morale dominante.

L'ebreo, la donna, l'omosessuale diventano i prototipi di una malattia tutta interna alla società, conduttori di abitudini, tendenze e pulsioni, retaggio di un passato primitivo e selvaggio da cui la civiltà è contemporaneamente attratta e respinta, ma da cui deve certamente distanziarsi per poter procedere lungo la linea del progresso. "Il demone è proiettato fuori dal cervello che l'ha creato. Egli compendia in sé tutti i caratteri del degenerato. Non solo vive del sangue altrui ma si riproduce moltiplicandosi nelle sue stesse vittime. Come nei futuri trattati di 'igiene razziale', il suo sommo delitto è quello, biologico, della trasmissione di sangue infetto" (Roberto Esposito, *Bios*, Einaudi p.134).

Queste ultime riflessioni valgono soprattutto per il personaggio sovranaturale del vampiro ovviamente, ma sembrano pertinenti a decodificare il significato simbolico di tutte le figure mostruose dell'altro'che abitano le cronache, le letture e i sogni della società di massa.

Secondo Foucault, incuriosito dalla constatazione che, fino a tutto il '700 quasi non ci si interroga sulla 'natura'del crimine, il mostro è l'essere nel quale si legge la mescolanza di due regni (l'umano, l'animale) e rappresenta il disordine, lo sconvolgimento dell'ordine giuridico: "...il re è il grande modello a partire dal quale derivarono storicamente, attraverso tutta una serie di spostamenti e di trasformazioni successive, gli innumerevoli piccoli mostri che popoleranno la psichiatria e

l'antropologia criminale del XIX secolo. Tutti i mostri umani sono discendenti da Luigi XIV, il sovrano. Il re e il popolo (come simbolo della mostruosità sessuale, l'incesto e il popolo come figura della violenza antropofagica che si scatena dal basso), sono le due figure gemellari, complementari del nostro politico: Jack lo Squartatore, le confonde e le riassume, le congiunge" (Michel Foucault *Gli anormali* Feltrinelli p.97). Foucault allude alla abitudine di contrarre matrimoni fra le poche famiglie regali d'Europa tipica della società pre-moderna basata sulla dinastia e il criterio del sangue aristocratico e reale, e alle frequenti terribili rivolte contadine che consentivano lo scatenamento di una violenza cieca e sanguinaria culminante spesso in episodi di cannibalismo.

La società borghese che trionfa nell'800 intende marcare la sua distanza da entrambi i mondi, quello aristocratico e quello contadino, affermando i suoi valori di razionalità e compostezza, e relegando nei territori del difforme e del mostruoso, di cui l'immaginario collettivo si popola, le figure e le pratiche delle classi sociali 'altre'. Non occorre sottolineare che il conte Dracula è appunto un aristocratico ; ma è interessante anche notare come una delle figure identificate come possibili responsabili dei crimini efferati di Jack lo Squartatore, secondo molte ricerche succedutesi negli anni, corrisponda ad un aristocratico molto vicino alla stessa Regina Vittoria: a riprova di come letteratura, cronaca, immaginario simbolico e storia facciano corpo rispetto al tema che stiamo affrontando.

Tornando al rapporto fra nascente editoria di massa e crimine occorre sottolineare come "attraverso il racconto di un delitto, i media sono chiamati a testimoniare le paure supreme e i desideri inconfessati di un'epoca... Sulla stampa sempre più ricorrevano elementi quali il delitto, il sesso, il castigo. Questa funzione di spettacolarizzazione della morte nella stampa quotidiana è rimasta invariata nel tempo... Ma perché il grande pubblico è attratto dalla rappresentazione dell'evento-morte che generalmente tende ad essere rimosso?" (Annabella Nucara, *Ovunque io vada muore qualcuno* pp.86-87).

Ma, a questo proposito, non si può affrontare questo interrogativo se non si tiene conto del fatto che gli stessi gusti del pubblico sono frutto di decenni di politica dell'intrattenimento e che c'è stato un lungo e continuo processo di omogeneizzazione tra fiction e informazione. E'pur vero che per spiegare il successo della cronaca nera fra i lettori di ieri e i telespettatori di oggi, ci si è appellati genericamente al 'gusto', magari rozzo e primitivo, ma spontaneo del pubblico.

Frank Harris, direttore di "Evening News" (di lui disse Oscar Wilde "E'privo di sentimenti. E' il segreto del suo successo"), capace di decuplicare la tiratura del suo giornale durante i mesi in cui imperversavano le gesta di Jack lo Squartatore,, così spiegò il suo successo: "Diressi lo 'Evening News'dapprima come erudito, come uomo di mondo di ventotto anni; nessuno voleva la mia opinione, ma quando scesi di età e cominciai a dirigerlo come se avessi avuto vent'anni, poi diciotto, poi sedici, ebbi maggior successo; quando poi attinsi ai miei gusti dei quattordici anni, ebbi una risposta immediata. Effusioni e botte erano le sole cose che mi interessavano a tredici o quattordici anni, ed è questo che il pubblico britannico desidera e apprezza oggi; quando infilavo l'una o l'altra o entrambe in ogni colonna, la tiratura del giornale aumentava regolarmente" (citato in Paul Begg "Jack lo Squartatore: la vera storia", p.194).

Dunque la vicenda del primo 'serial-killer' della storia, cioè dell'archetipo di tutti quei criminali che si sono resi responsabili di assassinii in serie, spinti solo dalla pulsione irrefrenabile ad uccidere, senza altro movente che non fosse un perverso e patologico piacere personale, lungi dal poter essere relegata a rango di semplice momento della storia criminale o della cronaca nera, tocca aspetti e momenti della storia della civiltà moderna di tutto rilievo.

Fra i tanti (il lato oscuro della civiltà occidentale, il rapporto tra stampa e società di massa, la nascita dei miti moderni che troveranno posto nel cinema e nell'immaginario collettivo) un tema particolarmente rilevante è quello del ruolo sociale e dell'immagine culturale del femminile che essa rivela.

Già in altri momenti della storia (la Grecia antica e l'affermazione del patriarcato, i primi secoli del cristianesimo in cui le comunità protocristiane centrate sul ruolo prevalente delle donne vengono sterminate, la caccia alle streghe all'alba della modernità, fra Rinascimento e rivoluzione scientifica) la donna era stata percepita come il nemico interno da sconfiggere e sottomettere alle logiche di dominio patriarcali. Alla fine dell'800, proprio mentre germogliano nel mondo anglosassone le prime manifestazioni di un femminismo teorico che riflette sulla condizione di inferiorità della donna nella società, nel lavoro e nella cultura, alcuni eventi culturali pongono al centro dell'analisi scientifica il soggetto-donna, la sua essenza, la sua specificità.

Si rivolge un'attenzione particolare al mondo della prostituzione e in particolare a quelle donne particolarmente reiette, non più giovani, povere, spesso vedove o abbandonate, triste corollario di uno squallore ambientale diffuso a piene mani nelle pieghe fatiscenti delle metropoli (lo scenario delle tristi gesta di Jack lo Squartatore è l'East End di Londra). È il momento della "donna isterica", al centro degli studi della psichiatria francese di Charcot che è il medico dell'ospedale parigino della Salpêtrière presso cui compie i suoi primi studi Sigmund Freud. Oppure del testo dell'italiano Cesare Lombroso che pubblica, nel 1893 con Guglielmo Ferrero, il libro intitolato "La donna delinquente, la prostituta e la donna normale".

Un testo tradotto anche in Inghilterra nel 1895 con il titolo di "The female offender": i criminologi inglesi, che pure avevano accolto il positivismo italiano con relativa indifferenza, furono pronti ad accettare lo stereotipo della donna delinquente in quanto malata e degenerata. Da notare come pur essendo l'incidenza degli scritti di Lombroso limitata, "essa fu nel caso della donna delinquente, caparbiamente duratura (Lucia Zedner "Women, Crime and Custody in Victoria England", 1991).

Queste analisi sulla "natura" della donna affondavano le loro radici nella biologia, ipotizzando che la mente della donna fosse controllata dal suo ciclo riproduttivo e dagli organi sessuali; il comportamento sessuale deviante veniva considerato "patologico", cioè segno specifico di una debolezza mentale riguardante le donne in quanto tali.

Paradossalmente pur essendo spesso i sostenitori di queste teorie, a partire dallo stesso Lombroso, intellettuali di fede socialista o comunque rivolti ad una visione "scientifica", laica e solidaristica della società, ritenevano più efficace dal punto di vista della ricerca scientifica attribuire questa diffusa condizione della donna, la prostituzione, non alla misera delle classi povere o alla condizione di marginalità

e di inferiorità sociale della donna, ma alla antropologia, alla natura femminile, alla prevalenza dei caratteri primitivi, "atavistici", amorali, nella femmina rispetto al maschio.

Mary Gibson, docente di Storia alla Scuola di Giustizia Criminale e all'università di New York, ha scritto nel 2002 un libro intitolato: "Born to Crime. Cesare Lombroso and the Origins of Biological Criminology" nel quale un capitolo a parte occupa il tema della delinquente, tema affrontato dallo scienziato italiano diciassette anni dopo aver pubblicato la sua prima opera di successo: "L'uomo delinquente", che inaugurava l'antropologia criminale, la nuova scienza che ambiva a reperire le tracce, o le stimate, della natura criminale di un individuo, nella sua conformazione morfologica e nei tratti somatici. Una scienza di cui restano tristi e macabre tracce nel Museo Lombroso di Torino, dove fra l'altro è conservata in formaldeide, per sua volontà, la testa dello stesso scienziato; una scienza poi definita "infelice", dagli storici della scienza, per via sia dell'oggetto tematico specifico rappresentato appunto da infelici (criminali, pazzi, devianti, emarginati), sia per il suo valore scientifico oggi valutato pressoché nullo, essendo, a conti fatti, il tentativo di modulare con terminologia e categorie della biologia, della psichiatria e dell'antropologia, concetti presi a prestito dal più vieto senso comune.

Rimane da studiare e da trarre insegnamento dalla comparazione dei due approcci diversi usati nei confronti della devianza maschile e di quella femminile: sintomi evidenti di una cultura dominante pervasa da una misoginia di fondo sul piano psicologico, e da una inferiorizzazione culturale della donna, tanto più pervicace quanto più la crescita del protagonismo femminile, le richieste di eguaglianza e di emancipazione, l'affermazione, almeno per le donne dei ceti alti, di stili di vita più liberi e disinibiti, spaventava e allarmava gli intellettuali di tutti i settori della scienza e della cultura.

Nel libro di Lombroso "La donna delinquente, la prostituta e la donna normale", vengono affermate "verità" del tipo che la virtù principale della donna è la maternità e la seconda la modestia. Oppure che la donna è tendenzialmente sedentaria, priva di stimoli sessuali; dedita alla cura degli altri (i parenti anziani ad es.) più per "insensibilità morale" che per autentico altruismo(?!). O che l'inferiorità della donna, più simile al bambino che all'uomo, è confermata dalle misure più piccole del cranio e dal peso inferiore del cervello, "brevità" degli arti e dello scheletro, ridotta dimensione degli organi interni e scarsità della peluria facciale(!?).

Quando poi questi rilievi morfologici si fossero presentati diversi, maggiori, in qualche donna, rispetto a quelli medi degli uomini, ciò sarebbe servito a ricavarne un'altra, "evidente", anomalia della donna in questione.

Le donne "colte", o che si pretendevano tali, rappresentavano un'anomalia preoccupante, essendo le donne "negate alla vita dello spirito"; la maggiore sopportazione del dolore da parte delle donne rispetto all'uomo, usata come prova di una generale insensibilità e animalità della donna.

E'ovvio che una "scienza" siffatta non faceva che confermare i pregiudizi di partenza, dimostrando di essere infondata da qualunque punto di vista epistemologico.

In quegli anni un intellettuale come Max Nordau, autore di un libro di successo intitolato "Degenerazione" sosteneva che "la metropoli era il luogo dove la dege-

nerazione nasceva e si diffondeva con maggior rapidità. L'abitante di una grande città respira un'aria satura dei prodotti derivanti dal mutamento delle sostanze, mangia cibi avvizziti, inquinati, sofisticati, si trova in uno stato di continua eccitazione nervosa... Con l'ingrandimento delle città procede di pari passo l'aumento dei degenerati, dei delinquenti, dei mentecatti. Noi ci troviamo dunque in mezzo ad una grave malattia del corpo sociale, in mezzo ad una specie di peste nera della degenerazione e dell'isteria". È un'epoca dunque in cui si respira, si subodora l'apocalisse della modernità, poi clamorosamente confermata dalla carneficina della Prima Guerra Mondiale. Rimane da chiarire perché in certa parte della cultura più all'avanguardia si rimanesse ancora invischiati nella poltiglia dei pregiudizi più irrazionali, mescolati ad un autentico terrore nei confronti del femminile.

I regimi totalitari, soprattutto il fascismo e il nazismo, riveleranno poi apertamente il carattere misogino della politica, con il culto guerresco della virilità. E la riduzione della donna a fattrice, mera produttrice di "carne da macello" per le battaglie.

Eppure, il mutare della società e l'avvicinarsi dei regimi politici, non ha alterato il fascino morboso non solo della leggenda di Jack lo Squartatore ma anche dei successivi emuli, i serial-killer appunto che hanno quasi sempre scelto le loro vittime fra le persone di sesso femminile, svelando una pulsione profonda della nostra cultura, quella al "femminicidio". Ancora oggi in Italia la causa prima di morte per le donne fra i 18 e i 45 anni è la violenza subita soprattutto fra le mura domestiche e senza differenza rilevante fra le classi sociali.

Fra Otto e Novecento la donna si accampa sempre di più quale soggetto privilegiato di studi scientifici o saggi rivolti all'interpretazione della realtà sociale e psicologica: studi accompagnati dal crisma della scientificità, pur essendo chiaramente supportati e legittimati solo dalla forza di inveterati stereotipi; studi che si costituiscono in un vero e proprio "discorso" sospettoso e denigratorio nei confronti del "femminino" e che culminano in un libro, che ai nostri occhi di oggi appare paranoico ma che ai suoi tempi riscosse un notevolissimo successo di pubblico, "Sesso e carattere" di Otto Weininger pubblicato a Londra nel 1903.

Un libro nel quale si trovavano frasi del tipo: "Non c'è una sola donna nella storia del pensiero che possa essere paragonata ad un uomo anche di quinto o sesto grado". Oppure: "La donna più intelligente del mondo civilizzato è ancora inferiore al più rozzo e primitivo dei maschi". Questa opera conteneva altre affermazioni che pretendevano di elevare gli stereotipi e i pregiudizi di una cultura spaventata dalla degenerazione e dal "tramonto dell'occidente" al rango di verità scientifiche: "Nell'Ebreo e nella donna il bene e il male non sono distinti tra loro" (Otto Weininger, "Sesso e carattere"). "Essendo in costante rapporto con la vita inferiore, l'ebreo capiva per istinto i desideri della donna ed era in grado di manipolarli in modi che il maschio ariano non poteva neppure immaginare. E' esattamente per questo che l'ebreo era Dracula" (Bram Dijkstra "Perfide sorelle", p.464).

L'ebreo, la donna, l'asiatico, il mostro, il ventre molle dell'Africa...c'è tutto un mondo pericoloso là fuori, che incombe: la "wilderness" di "Cuore di tenebra", un mondo primitivo e ancestrale, oscuro e insidioso.

Gli agenti patogeni possono però allignare anche all'interno della civiltà stessa.



Sulla falsariga delle scoperte sulle malattie infettive e delle nuove conoscenze nel campo della biologia e della genetica, tutto un linguaggio "virologico" comincia ad essere applicato ai fenomeni sociali, alle pieghe cancerose del tessuto civile.

Le opere d'arte di quel periodo, i romanzi e le opere teatrali, la pittura o le illustrazioni dei giornali parlano di un'ossessione "immunologica" che abbraccia sia l'estraneo, il diverso, nelle sue molteplici forme, che il "virus" interno; la donna è fra questi.

Naturalmente queste aberrazioni non sorgevano dal nulla ma si collocavano, strumentalizzandola e torcendola ai propri fini, sulla linea che gli stessi studi scientifici evolucionistici avevano disegnato. Darwin ad esempio aveva teorizzato il dimorfismo sessuale e cioè che da organismi originariamente bisessuali uno dei caratteri fondamentali dell'evoluzione della specie fosse stata la progressiva differenziazione sessuale: e che lungo il lento percorso dell'evoluzione il maschile rappresentasse l'aggressività, dunque l'individualismo e la lotta; mentre la donna avrebbe sviluppato passività e malleabilità, scarsa competizione (se non rivolta contro le altre donne), inclini alla conservazione (mentre il maschio tenderebbe al progresso e alla crescita).

Per altri teorici come Le Bon il cranio più piccolo della donna ne dimostrerebbe il minor grado di civilizzazione. Altre teorie successive rimarcavano come la differenza tra il maschile e il femminile sarebbe cresciuta a dismisura con il crescere della civiltà: nei popoli primitivi la differenza tra maschio e femmina sarebbe stata irrisoria, mentre essa, caratterizzando appunto i popoli civili, sarebbe aumentata con l'evoluzione.

Da queste premesse si finiva col concludere che la femmina incarnasse quanto di primitivo risiede nella specie umana mentre il maschio si caricava sulle spalle il destino evolutivo dell'umanità e che pertanto, al di fuori della rispettabilità familiare e della funzione procreativa, ogni figura femminile costituisse un pericolo.

Questo può spiegare non solo l'attenzione "scientifica" al femminile, ma anche la creazione, a partire dai primi anni del '900 di modelli letterari e cinematografici rappresentanti femmine pericolose, seduttive, autentiche donne fatali o persino donne-vampiro.

Del resto se è vero che sangue e sperma si collocano, nella psicologia del profondo, su una linea di contiguità, qualunque dissipazione di sperma appariva necessariamente lesiva dello sviluppo della specie. Facevano da rinforzo a queste pseudo-teorie le scoperte sulla vita sessuale degli insetti e il ruolo secondario del maschile in alcune specie (la femmina che si serve del maschio solo per riprodurre e poi lo elimina), stimolava la fantasia dei letterati e degli artisti in genere tanto da dar luogo ad una serie di figure femminili simboliche destinate a marchiare l'immaginario collettivo per decenni: la figura diabolica della donna -insetto, la "mantide" assassina.

Lo stesso Hitler, nel *Mein Kampf*, il suo libro che contribuirà a produrre la catastrofe dello sterminio degli ebrei nel corso della seconda guerra mondiale, conteneva affermazioni che accostavano la razza ariana, quella dei futuri dominatori del mondo, alla mascolinità, sostenendo invece la natura subdolamente femminile dell'ebreo; il culto della mascolinità della razza ariana includeva infatti il compito "spirituale" di sconfiggere la parte femminile nascosta dentro di sé (quella che Jung

definisce "anima", più antica e primordiale, contrapposta all'"animus", più razionale e positivo) e quello storico, cioè politico-sociale, di sottomettere o annientare tutte le razze inferiori o degenerate.

Il ruolo della donna viene ricondotto, o per meglio dire ridotto, alla mera procreazione, relegando sentimenti e legami riconducibili alla passione amorosa o all'affetto, al rango di anticaglie da estirpare, proprio in quanto riconducibili, come la pietà o la carità verso i più deboli, a vere e proprie palle al piede dello sviluppo della civiltà.

Un film molto visto e importante del 1915, "A fool there was" di Frank Powell, interpretato dalla diva "dark" Theda Bara racconta di come una donna seducente e calcolatrice irretisce nella tela delle sue lusinghe un uomo d'affari di successo e marito esemplare, fino a privarlo delle sue facoltà razziocinanti, togliendoli ogni dignità e riserbo: le pose durante la recitazione, le espressioni del volto dell'attrice (sempre molto caricate durante l'epoca del film-muto), le foto dei cartelloni pubblicitari, nonché le scritte che accompagnano alcune inquadrature (come si usava appunto nel cinema muto) si riferiscono alla protagonista come ad un "Vampiro".

Tutto ciò, sul piano genericamente culturale poteva farsi risalire alle suggestioni evocate da Schopenhauer, filosofo "maledetto" dell'800 che aveva descritto la natura come una forza cieca e amorale capace di "mettere in scena la danza dell'accoppiamento" (magari producendo l'illusione dell'amore), danza letale per il maschio, che una volta usato può essere tranquillamente gettato via. Ma quello dell'odio verso le donne di Schopenhauer è un capitolo noto e non solitario nella lunga storia della misoginia filosofica dell'occidente, da Aristotele a Nietzsche.

Gli orrori su scala industriale del Ventesimo secolo si sono incaricati di ridurre il personaggio di Jack lo Squartatore ad un reperto folcloristico.

"Novant'anni fa ero un fenomeno. Oggi sono un dilettante".

(Parole pronunciate dal personaggio di Jack nel film di Nicholas Mayer del 1979: "L'uomo venuto dall'impossibile").

## **Bibliografia consultata per il tema di "Jack lo Squartatore"**

**Progetto FORMEZ "Diversamente uguali" - 20 marzo 2009**

**Auditorium del Liceo Classico – Scientifico "Leonardo da Vinci" - Cassano delle Murge**

PAUL BEGG "Jack lo Squartatore: la vera storia" (2004; UTET libreria 2006)

LUIGI BERNARDI "A sangue caldo.Criminalità, mass media e politica in Italia; DeriveApprodi 2001)

PAOLO BERTETTO "Lo specchio e il simulacro" (Bompiani 2007)

SILVIA BALLESTRA "Contro le donne nei secoli dei secoli" (il Saggiatore 2006)

DAVID BIDUSSA "La mentalità totalitaria" (Morcelliana 2001)

ALESSANDRO CAPPABIANCA "L'immagine estrema" (Costa & Nolan 2005)

MASSIMO CENTINI "I serial killer" (Xenia 2001)

JOSEPH CONRAD "Cuore di tenebra" (Heart of darkness 1899/1902; Einaudi 1989)

ARIANNA CONTI – FRANCO PEZZINI "Le vampire" (Castelvecchi 2005)

ANTONIO COSTA "Il cinema e le arti visive" (Einaudi 2002)

CECILE DAUPHIN "Donne sole" (1991; in "Storia delle donne. L'ottocento" di DUBY e PERROT, Laterza 1995)

CHARLES DARWIN "L'origine delle specie" ("The Origin of Species By Means of Natural Selection, Or the Preservation of Favoured Races in the Struggle For Life" 1859)

FLAVIO DE BERARDINIS "Osessioni terminali" (Costa & Nolan 1999)

THOMAS DE QUINCEY "L'estetica del delitto" (1827; citato in Centini "I serial killer" 2001)

FRANCESCA DE RUGGIERI "I segni del cinema" (Progedit, Bari 2008)

BRAM DIJKSTRA "Perfide sorelle" (1996; Garzanti 1997)

KLAUS DOERNER "Il borghese e il folle" (1969; Laterza 1975)

ROBERTO ESPOSITO "Bios" (Einaudi 2004)

ROBERTO ESPOSITO "Immunitas" (Einaudi 2002)

GUIDO FERRARO – ISABELLA BRUGO "Comunque umani" (Meltemi 2008)

LESLIE FIEDLER "Freaks" (1978; Garzanti 1981)

MICHEL FOUCAULT "Gli anormali" ("Les anormaux. Cours au Collège de France 1974-75"; Feltrinelli 2000)

MICHEL FOUCAULT "La volontà di sapere" (1976; Feltrinelli 1978)

SIGMUND FREUD "Studi sull'isteria" (1892-95; Boringhieri 1967)

SIGMUND FREUD "Totem e tabù" (1913; Boringhieri 1975)

ERIC FROMM "Anatomia della distruttività umana" (1973; Mondadori 1975)

UMBERTO GALIMBERTI "Psicologia"; voce "Isteria" ("le garzantine" Garzanti 1999)

GIORGIO GALLI "Occidente misterioso" (Rizzoli 1987)

EMILIO GENTILE "L'apocalisse della modernità" (Mondadori 2008)

RENE' GIRARD "La violenza e il sacro" (1972; Adelphi 1980)

MARY GIBSON "Nati per il crimine" (2002; Bruno Mondadori 2004)

LUIGI GUARNIERI "L'atlante criminale" (Rizzoli 2000)

PATRIZIA GUARNIERI "L'ammazzabambini" (Einaudi 1988)

ANNE HIGONET "Immagini di donne" (in "Storia delle donne. L'ottocento", op.cit.)

JULIA KRISTEVA "Poteri dell'orrore" (1980; Spirali edizioni, 1981)

YVONNE KNIBIEHLER "Corpi e cuori" (1991; in "Storia delle donne, op.cit.)

AUDE LANCELIN – MARIE LEMONNIER "I filosofi e l'amore" (Raffaello Cortina, 2008)

JOSEPH S. LE FANU "Carmilla" (1872; Tascabili Economici Newton 1993)

CESARE LOMBROSO e GUGLIELO FERRERO "La donna delinquente, la prostituta e la donna normale" (Roux, Torino 1893)

GEORGE L. MOSSE "L'immagine dell'uomo .Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna" (Einaudi 1997)

ROBERT MUSIL "L'uomo senza qualità"(1931-33; Einaudi1957)

MAX NORDAU "Degenerazione" (1892)

ANNABELLA NUCARA "Ovunque io vada muore qualcuno" (Luca Sossella editore 2001)

FRANCO RESTAINO – ADRIANA CARAVERO "Le filosofie femministe" (Paravia 1999)

ARTHUR SCHOPENHAUER "Sulle donne" in "Parerga e paralipomena" (1851; Adelphi 1981)

SCIPIO SIGHELE "Eva moderna" (Treves, Milano 1910)

ROBERT L. STEVENSON "Lo strano caso del dottor Jekyll e del signor Hyde" (1986; Mondadori)

BRAM STOKER "Dracula" (1897; Mondadori)

ALESSANDRA VIOLI "Il teatro dei nervi" ( Bruno Mondadori 2004)

JUDITH R. WALKOWITZ "Sessualità pericolose"1991; in "Storia delle donne", op.cit.)

OTTO WEININGER "Sesso e carattere" (1903; Feltrinelli/Bocca 1978)

HERBERT GEORGE WELLS "La macchina del tempo" (1895; Mursia 1996)

FRANK WEDEKIND "Il vaso di Pandora"(1902; Adelphi 1978)

OSCAR WILDE "Il ritratto di Dorian Gray" (1890; Mondadori 1982)

EMILE ZOLA "L'ammazzatoio" (1890; Newton Compton)

## Recensione a cura di Deborah Boerman

### Graziella Morselli, "NEL CORPO È L'ORIGINE": studio sui vissuti femminili della procreazione

Con un taglio prettamente fenomenologico – descrittivo, Graziella Morselli nel libro *Nel corpo è l'origine* analizza le tappe della gravidanza e della maternità definendole come una vera e propria "metamorfosi psico-fisica" approdante ad una nuova identità personale.

Da questo libro può ricavare una riflessione stimolante sul generare-mettere al mondo sia chi ha già vissuto l'esperienza della maternità, sia tutti gli uomini e le donne che lavorano in ambito educativo, che insegnano, che si occupano di formazione, proprio nel senso di aiutare le persone ad acquisire una nuova forma. Il testo ha anche un valore educativo: infatti approfondisce i vissuti della maternità come libertà, come rapporto con l'altro, come esperienza primaria dell'essere e per questo può essere ascritto nella più ampia categoria della crescita umana.

Dal punto di vista filosofico, in questo libro l'autrice si pone l'obiettivo di ripercorrere con un taglio fenomenologico i vissuti femminili, il rapporto tra corpo e psiche, la relazione tra identità materna e nascituro (in tutte le sue fasi, dall'alterità estranea all'accettazione carnale fino alla responsabilità generativa), la connessione tra identità soggettive ed intersoggettive (avendo ogni donna un posto nella vita sociale, la maternità comporta sempre una rinegoziazione del proprio rapporto col mondo intersoggettivo).

L'autrice è guidata da uno scopo filosofico, ma che non risulta mai astratto, per i continui riferimenti a problemi concreti: visione patriarcale del ruolo assegnato alle donne dal senso comune, contraccezione, interruzione di gravidanza, cambiamenti psichici e corporali, relazioni di potere e di autorità che si instaurano tra uomini e donne a proposito della procreazione e delle forme del suo controllo, protezione ed assistenza dei soggetti più deboli (come gestanti minorenni, indigenti, diversamente abili), gestione delle situazioni problematiche che possono seguire i parti e l'allevamento dei figli.

La ricerca di Morselli si basa sull'importanza della relazione generativa (oltre che su una visione strettamente relazionale tra le identità della madre, del nascituro e di tutto il mondo intersoggettivo che lo accoglierà); quindi Morselli concentra la sua analisi in particolare sui soggetti che possono generare - presi nell'essenza dei loro vissuti - come base, però, per una conoscenza filosofica ampliata a tutti gli esseri umani.

Di primo acchito, infatti, questo libro sembra voler limitare l'indagine ai vissuti intenzionali (come procedere di emozioni e pensieri, dalle sensazioni corporee alle trame psichiche, non riducibili a semplici stati psicologici, perché resi complessi dal loro carattere di intenzionalità) di una donna in maternità, ai percorsi della riproduzione connessi ad un complesso di emozioni e pensieri, alla trama dei processi percettivi e cognitivi dell'intenzionalità, che si rivelano attraverso la riflessione delle donne alle prese con il capitolo riproduttivo della loro vita; nell'ambito dell'intenzionalità, Morselli tra l'altro sorvola anche sul vissuto nella temporalità, affermando che la nota costante del più intimo pensiero di una donna in attesa del proprio figlio, è di divenire "consapevole del suo presente che scorre verso il futuro immaginato dell'altra presenza". Benché le riflessioni sulle donne incinte risultino



molto diverse perché legate all'individualità, secondo Morselli, presentano un nucleo comune in cui poter rintracciare un modello, che ha come presupposto l'unione psico - corporea e la relazione dei singoli con tutti gli altri soggetti insieme con i quali si svolge la loro vita.

Da questo nucleo comune, Morselli procede oltre, ne trae un modello epistemico (e non etico), come possibilità di partire da una nuova identità generativa per comprendere la nascita dell'io comune a tutti gli esseri, di "portare alla parola le predatità operanti nella relazione originaria fondamentale, come relazione corporea con l'altro in cui l'io concreto è posto radicalmente dall'origine".

Tra l'altro, nella sua analisi sulla maternità, Morselli riprende alcuni concetti della filosofia del XX secolo (l'analisi dei vissuti intenzionali da Husserl, il concetto di sé come altro da Ricoeur, il corpo come categoria filosofica da Merleau-Ponty, lo spazio pubblico come pluralità verticale generazionale da Arendt) e dall'esistenzialismo eredita il concetto di essere-nel-mondo, ma ribaltandolo: Morselli non parla della nascita "a posteriori", dal punto di vista di un soggetto "già entrato nel mondo", bensì "a priori" tramite l'unità di corpo e psiche della madre, in cui avviene una "trasposizione del corpo del nascituro verso la realtà concreta dell'Altro". Morselli rintraccia, allora, nei vissuti di ogni madre, la radice di ogni rapporto umano e di ogni comunità intersoggettiva: la motivazione nascosta da cui derivano, nei rapporti con gli altri, l'empatia, l'appercezione dell'analogia, quindi il senso pieno dell'alterità, nasce da questo legame materno originario che tutti hanno avuto nell'essere introdotti alla vita.

Come primo passo della gravidanza, Morselli analizza la scissione interiore - a cui è esposta ogni donna - sia come riflesso dei cambiamenti corporali sulla psiche (ad essi impreparata), sia come manifestazione di diverse intenzionalità, dalla piena disponibilità alla repulsa. Già in questa fase, Morselli pone il lettore di fronte al dubbio se le tendenze psico-corporee che i fenomeni della gravidanza attivano rientrano nell'ambito dell'innatismo come percorso obbligato pretracciato dalla natura o nell'esercizio della libera volontà delle donne.

Durante la gravidanza, a differenza dei padri, nelle madri c'è una fusione di mente generativa (come pre-conoscenza dell'altro soggetto) e corporeità gestante (una diversa carnalità che si preannuncia quasi come un raddoppio di sé); subentra, di conseguenza, una nuova intenzionalità, non inscritta nell'innatismo, che mira alla trasformazione dell'elemento estraneo da sé in elemento proprio, e viceversa (il pensiero e la percezione materni, abitati dall'immagine del figlio, si aprono ad un nuovo orizzonte).

È l'autocoscienza a portare la madre a vedersi come soggetto "proteso verso l'altro anche se da questo indipendente", in un'assunzione di responsabilità come accettazione dell'altro che nascerà: attenzione che Morselli definisce "generativa, perché è totale, ovvero fisica, psichica e della coscienza". Quindi, in questa fase, inizia il passaggio dall'autodeterminazione all'autotrascendenza, dal piano biologico e soggettivo a quello universale delle relazioni umane e quindi oggettivo.

La nascita - così come l'adozione - implica un "mettere al mondo" che, per la madre, si declina in primis in un autentico riconoscimento di un Altro da sé (che fino ad allora le era sembrato appartenere come parte del suo corpo), in una nuova responsabilità (assunta all'inizio in modo inconsapevole), in un nuovo legame affettivo e di amore asimmetrico verso il figlio, in cui, però, contemporaneamente, si prepara anche a divenire *oggetto per l'Altro*, ricevendo la nuova identità attribuitale dai figli nel loro futuro.

Ma l'autrice sottolinea come "mettere al mondo" significhi anche generare, introdurre nel mondo comune, aprire spazi per ogni individuo e predisporre futuri legami nell'alterità, e quindi nuove catene d'umanità. La relazione materna è "generativa", in quanto legame che fa approdare nella rete delle relazioni umane, sia perché ogni individuo porta con sé la traccia fisica ed emotiva dell'originaria convivenza e della totale accettazione corporale, da cui nasce la possibilità concreta di comprendere, rispettare ed amare gli altri; sia perché, generando, ci si innesta e quindi si perpetua la catena intersoggettiva delle generazioni.

Chi genera, insieme con chi è stato generato, contribuisce intenzionalmente alla costruzione di un senso unitario alla catena delle generazioni; ossia, il progetto di una nuova vita – naturale o adottiva – si rivela come l'ingresso consapevole in una vivente tradizione di senso ed in una pluralità verticale come spazio pubblico o mondo storico.

L'autrice, allora, afferma l'origine del soggetto e della vita della coscienza (sottraendolo alla sfera istintiva e ad un senso meramente privato in cui era stato relegato per secoli) come un fatto del mondo, ossia un fatto pubblico che trova il suo senso più alto entro la vita intersoggettiva.

In conclusione, Morselli, ponendo l'accento sulla nascita e sulla generazione come tensione all'alterità – e quindi come espressione di libertà – propone una diversa configurazione ai legami umani, proprio perché intessuti di intenzionalità procreativa.



## Recensione a cura di Armando Girotti

Elena Gremigni, Giovanna Lucci, Franca Settembrini, *Nodi critici della scuola italiana. Pisan Paper. Quaderni del Dipartimento di Scienze Sociali*, Santa Croce sull'Arno (Pisa), Il Grandevetro University, 2008.

Il secondo numero dei *Pisan Paper*, i *Quaderni del Dipartimento di Scienze Sociali* dell'Università di Pisa, contiene tre lavori interessanti sul mondo della scuola visto da tre angolature differenti: il primo, di ordine teoretico, ha per oggetto la pedagogia imperante, il secondo è una riflessione su alcuni aspetti dell'autonomia scolastica, mentre il terzo è dedicato alla condizione degli insegnanti precari. Tutti e tre, pur nella loro diversità, manifestano una chiara conoscenza del mondo scolastico attuale.

I contributi si innestano su un substrato unitario rilevabile sia esteriormente dai rimandi di ciascuna autrice ai lavori delle altre colleghe, ma sostanzialmente dalla filosofia di base sottesa, che rinvia al "progressivo abbassamento degli obiettivi educativi di base" (p. 11) e alla dimensione esistenziale del docente, spesso offeso dalle ricadute delle scelte della politica. Certamente è da sottolineare che "brevi corsi abilitanti riservati agli insegnanti con una esperienza lavorativa maturata senza il possesso di questo requisito" (p. 89 ed anche in modo diverso a p. 16) sono deleteri per la crescita professionale di ciò che si chiama scuola. Tali corsi, che nel susseguirsi delle coalizioni succedutesi al governo del Paese furono variamente denominati (di riconversione, abilitanti speciali, abilitanti per alcune categorie di insegnanti, ecc...), hanno declassato l'insegnamento vanificando la peculiarità disciplinare, nell'ottica di una preparazione "multidisciplinare": un'etichetta al di sotto della quale non era difficile scorgere un appiattimento della specificità di ciascuna disciplina.

Il primo lavoro convince appieno per un'analisi che va al cuore dell'operatività didattica, oggi poco riflessa e molto mutuata dalle scelte politiche o dal passaparola metodologico.

La visione di fondo si esplica nel mettere in evidenza come un'errata interpretazione del concetto di democrazia abbia inventato una scuola pubblica di massa la quale è andata esattamente contro quel pensiero che la voleva instaurare; in quest'ottica ben scelta è la citazione di chi al concetto di democrazia non ha mai legato una scuola di massa decurtata, ovvero Gramsci per il quale "lo studio è un mestiere faticoso" (p.13) che non può essere reso facile senza il pericolo di snaturarlo. È pienamente condivisibile reputare erronea la supposizione che "un sistema di istruzione di massa non possa essere anche un sistema di istruzione di qualità" (p. 13), ma non sono d'accordo che un contenuto venga snaturato per il solo fatto di renderlo più facile, che significa più accessibile; a ottantanni dacché Gramsci scrisse quelle riflessioni dal carcere, possiamo infatti ben dire che la ricerca metodologica e didattica abbia anche potuto rendere più agevole l'accesso a molti contenuti i quali allora potevano sembrare difficili da produrre in termini più investigabili. In tale senso vanno i rimandi a Bruner presenti nel testo dell'autrice la quale pone poi l'accento anche su quei mutamenti della prassi didattica avvenuti nella scuola degli anni Sessanta. Purtroppo il '68, nonostante tutte le sue prerogative positive, ha anche prodotto una cattiva interpretazione di come intendere la presentazione dei dati culturali, sviliti non solo nel contenuto (pensiamo allo slogan "bruciamo i manuali") ma anche nel modo in cui si dovevano affrontare, con le famigerate "ricerche di gruppo" dove ognuno conosceva solo la paginetta da lui prodotta e tutti

però dovevano ottenere il 'voto unitario' assegnato al lavoro collettivo. E da quel periodo ci provengono alcune sviste, se così vogliamo chiamarle, pedagogiche. Mentre le autrici le danno come accettazione quasi consapevole di una pedagogia attivistica da parte del comparto docenti, queste "sviste" (per non chiamarle ignoranza) sono invece la manifestazione di una ancor non chiara consapevolezza di che cosa sia attivismo, quali i suoi principi informativi, quali i suoi fondamenti.

Ma qui ha una colpa rilevante anche l'università la quale non è riuscita a preparare dei docenti disciplinarmente competenti; e giustamente nel testo si pone attenzione a tale prerogativa: la competenza specifica nella disciplina che si sta insegnando. La scuola dell'autonomia avrebbe forse mirato a questo, cioè a mettere in maggiore evidenza la professionalità del docente? È realistico leggere nella scelta del Ministero, quando proclamò l'autonomia scolastica, tale intenzione?

Il lavoro di Giovanna Lucci, incentrato sulla critica dei fondamenti pedagogici che stanno sorreggendo la prassi didattica in vaste aree della scuola italiana, mette in chiaro come le scelte fondate su una pedagogia dell'attivismo abbiano prediletto la figura dell'alunno su cui impostare le scelte didattiche, invece di considerare la specificità della disciplina insegnata dal docente. È chiaro che c'è stata una cattiva interpretazione della "rivoluzione copernicana": invece di mutare il vecchio privilegio assegnato alla primarietà del contenuto, il cambiamento è stato interpretato come se il docente fosse solo un satellite di quel sole che era diventato l'alunno. Giustamente viene sottolineato (p.21) come non sempre ciò che è nuovo possa essere considerato sotto la veste della correttezza pedagogica; esso può infatti risultare perfino decisamente contrario all'effetto che si desidererebbe ottenere; e così magari si passa per ritrovarsi se si esige dal nuovo la prova della sua validità, cosa che in campo scientifico è fondamento stesso della scientificità e quindi della "bontà" di quanto asserito. Ma "la *reductio ad unum*" delle problematiche legate all'istruzione: [cioè] il rispetto del principio egualitario" è forse da leggersi più come frutto di scelte politiche che non come eredità della visione attivistica; è cioè forse adeguato più alla volontà politica del ministro di turno, il quale intende lasciare una traccia del proprio passaggio, che ad altro.

Le linee portanti del mutato rapporto con l'allievo vengono ripercorse attraverso il testo di Franco Bonacina (*Introduzione alla Nuova Scuola Media*, Della Quercia, Roma 1963). Il libro, letto nel periodo in cui nacque, e per una sua corretta comprensione non si può prescindere dall'inserimento nel contesto storico, caratterizzato dalla ricerca di una definizione circa le finalità che la scuola doveva avere per evitare la differenziazione classista, appariva socialmente innovativo, e perché no, anche pedagogicamente rigenerante. Purtroppo nel corso degli anni quel testo è risultato essere una fonte anche per chi ha incominciato ad operare nella secondaria di secondo grado e in epoca posteriore; così quel volume ha manifestato le pecche che l'autrice del lavoro ha ben messo in evidenza, pur se sarebbe stata forse più ficcante se avesse indicato più chiaramente come in quei momenti storici si sia originato tra docenza nelle Scuole Medie Unificate e docenza nelle superiori uno slittamento di quegli stessi insegnanti i quali, *ope legis*, sono entrati senza concorso nella secondaria portando con sé, come fardello, le teorie di cui sopra. Queste, se considerate all'interno di una rinnovata scuola media unificata potevano anche stimolare ad un cambiamento di ottica, ma, inserite nel successivo grado di istruzione, hanno poi messo davvero in prima linea le pecche di una pedagogia per nulla adattabile alla formazione dello studente liceale. Per di più, molti di quei docenti che erano giunti *ope legis* alla cattedra della secondaria superiore, avevano ottenuto l'abilitazione attraverso un esame retto dalla mentalità sessantottina, connotata da

una vuotezza di preparazione pedagogica che l'università non era riuscita a riempire; l'istituzione scolastica dunque da quegli anni in poi si è venuta delineando "pienamente secondo il paradigma della cura e del servizio e conseguentemente, non selezionatrice" (p. 30).

L'accettazione di una identità tra scuola di massa e scuola non selezionatrice ha prodotto al suo nascere quello che l'autrice sottolinea, cioè una scuola a basso rendimento, una scuola, si può dire, legata a quelle "ricerche di gruppo" che si allargarono a tal punto da essere introdotte anche in ambito accademico dando luogo al voto unitario e a volte, all'Università, al "30 politico".

La politica allora non propose una visione alternativa al sistema educativo lassista, anzi fu di ostacolo perché fece perdere la centralità del ruolo al docente, facendo assumere invece allo studente il ruolo di cardine indiscutibile dell'educazione; gli fu addossata una veste così importante da far dire a molti insegnanti che occorreva partire dai bisogni degli alunni per condurre un programma più aderente alla realtà. Nel testo dell'autrice vengono ben messe in evidenza queste caratteristiche e, scostandosi dall'ambito prettamente storico, il suo discorso passa al piano teoretico; qui si coglie quanto Bruner precisò e cioè che "spetta all'esperto di una disciplina stabilire quali siano i nuclei fondamentali della propria materia". Tocca al docente "disciplinare" tempi, modi, finalità, obiettivi a partire dai contenuti che, pur non dovendosi omettere, non devono essere concepiti come la finalità del sapere filosofico, letterario, scientifico, ecc...". Spiace che compaia solo un cenno sull'efficacia della lezione frontale, sarebbe stato altrimenti possibile evidenziare come l'errore che molti le imputano non stia in essa, ma nel modo di intenderla, mostrando così che molto spesso sono i docenti ad errare quando non tengono presenti le cadenze psicologiche che stanno alla base di ogni appressamento al sapere. La lezione frontale permetterebbe, se ben orchestrata, di fondere l'analisi minuziosa dei passaggi logici impliciti nell'argomento con la sincretismo, cioè con la visione d'insieme di tutto il discorso che andrà poi approfondito. Non è corretto partire dall'analisi dei contenuti (che il docente bene ha in mente, ma che sono completamente assenti in quella degli studenti) come non sarebbe corretto spiegare un mosaico partendo da ogni singola tessera; occorre mostrare prima il mosaico nella sua interezza per poi avvicinarsi con la lente di ingrandimento; da ultimo poi verrà la sintesi da richiedersi agli studenti.

Apprezzabili infine le conclusioni soprattutto per il fatto che l'autrice mette in chiaro come occorra interrogarsi su "quali menti vogliamo sviluppare", "alfabetiche e sequenziali". Bene ha fatto a chiarire quel termine sequenziali come capacità di "stabilire tra le idee un ordine ed esprimerle con forme linguistiche strutturate sotto il profilo sintattico e testuale", perché senza quella precisazione un lettore avrebbe potuto pensare alla sequenzialità sillogistica, capacità posseduta dalla mente, ma non indicabile quale sua prerogativa in quanto essa è, più che sillogistica, una rete neurale con nodi e snodi.

Il secondo lavoro, firmato Franca Settembrini, evidenzia alcune singolarità che emergono dalla scelta di aver inventato, mi si permetta il termine, uno strumento - l'autonomia scolastica - che forse, nell'ottica dei politici, doveva diventare una leva verso l'acquisizione di superiori livelli di qualità della scuola secondaria. Poco però di quelle intenzioni si è avverato, in quanto "la flessibilità organizzativa si è solo parzialmente realizzata nelle scuole italiane" (p. 57), forse anche perché poco praticata, o attuata in modo saltuario e disorganizzato. La ricerca dell'autrice mette in risalto come neppure gli insegnanti credano al binomio "autonomia scolastica/valorizzazione della professionalità del docente"; anzi, da un sondaggio effet-



tuato dall'INVALSI emerge che "un insegnante su quattro ritiene che la riforma, pur apprezzabile per altri importanti aspetti, abbia riflessi negativi sulla vita professionale di chi la deve applicare" (p. 59). Forse l'autonomia è più una forma di demagogia voluta dai politici che non un modo nuovo di operare nella scuola. Nella seconda parte del suo contributo l'autrice prosegue l'analisi degli atteggiamenti prevalenti nel mondo degli insegnanti in merito a tale riforma, attingendo a dati da lei stessa raccolti: in tale indagine, la risposta più "gettonata" è quella che sottolinea come "le risorse economiche per finanziare l'autonomia siano spesso irrisorie" (p. 63). Sempre in questa seconda parte c'è un *fil rouge* che collega la ricerca dell'autrice a quella di Elena Gremigni: entrambe mettono in evidenza le difficoltà esistenziali del docente, e in particolar modo quelle del precario, che è sottoposto a uno *stress* originato dalle condizioni lavorative (p. 67), soprattutto a causa di numerosi cambiamenti di sede, sempre subiti più che voluti; e sono proprio i docenti precari a esprimere le maggiori perplessità in merito alla riforma introdotta nella scuola italiana dalla legge 59 del 1997.

Nella terza parte appare evidente come l'autonomia per lo più non sia considerata dagli insegnanti come apportatrice di professionalità, anche se qualcuno dei soggetti raggiunti dall'indagine riconosce che tale riforma ha messo in rilievo "l'importanza delle capacità progettuali dei docenti" (p. 71). Ma, appunto da questa attività di progettazione possono scaturire conseguenze critiche, in quanto le scuole entrano in competizione tra loro e così dall'esterno la specificità dei singoli istituti in gara tra di loro si misura in termini di quante attività aggiuntive, come film, gite e altre attività ricreative e ludiche di dubbio contenuto culturale, siano promosse dai POF. Se le cose stanno così, allora la considerazione da farsi è che, in linea con quanto messo in luce da Giovanna Lucci, la scuola di massa non è divenuta scuola di qualità neppure con l'introduzione dell'autonomia scolastica (p. 73).

Non appare chiaramente espressa la differenza tra "individualismo professionale" e "orientamento disciplinarista"; ma i due concetti sono diversi: da una parte c'è il solipsismo del docente che non vuole intromissioni da parte di altri che potrebbero incunearsi nella sua disciplina; dall'altra c'è l'esigenza, a mio giudizio, di un insegnamento disciplinare specifico che viene scelto dal docente della materia in oggetto. Ora è vero che l'interdisciplinarietà ha smosso la scuola italiana portando il dibattito all'interno del consiglio di classe, ma è altresì vero che deve permanere la specificità di una preparazione disciplinare dello studente. Se da una parte l'individualismo professionale cozza con l'interdisciplinarietà, dall'altra non è escluso che il docente continui a credere formativa la sua disciplina restando un ottimo professionista.

Il contributo si conclude con un auspicio, che "venga destinata alla scuola una dotazione certa e continuativa di risorse e di competenze"; ma perché non auspicare anche che ciascun istituto possa mettere sul piatto della bilancia, al posto dello specchietto per le allodole rappresentato dalla quantità di film o di gite, una serie di finalità specifiche che caratterizzino quell'istituto, finalità da esibire come fiore all'occhiello per attrarre famiglie e studenti, cosicché le iscrizioni siano attuate non per quelle banalità citate in precedenza, ma in forza proprio di queste specificità?

Il terzo lavoro, di Elena Gremigni, approfondisce quanto esposto nella premessa circa il rapporto tra il docente e il suo insegnamento precario, dovuto troppo spesso a una assenza della politica che "si è dimenticata" di bandire i concorsi, come invece vorrebbe la legge. I concorsi sono stati espletati raramente o sostituiti da un reclutamento *extra legem*, con cui si è offerta agli aspiranti docenti "la possibilità di seguire diversi percorsi per conseguire titoli utili ai fini dell'inclusione in graduato-

rie valide per la stipulazione di contratti a tempo determinato e indeterminato" (p. 89). Questa mancanza è vista come una delle cause su cui si fonda il precariato, situazione che produce un grave disagio esistenziale; con ironia un'insegnante suggerisce in modo sarcastico di evitare la creazione del precariato nel "rendere dinastiche le graduatorie, per consentire almeno ai discendenti degli attuali docenti precari di essere immessi in ruolo" (p. 107): ventata di sana follia che mi ricorda tanto Erasmo da Rotterdam. Per non parlare poi degli errori materiali presenti nelle graduatorie e degli innumerevoli ricorsi che, allungando i tempi di immissione in cattedra, non permettono alla scuola di fare quel balzo verso la qualità da tutti desiderata o decantata, ma mai concretizzata.

Tra le righe che parlano dei riferimenti alla normativa, sembra di cogliere una difesa dei precari abilitati con concorso ordinario contro due categorie di docenti, quelli abilitati tramite concorso riservato e i cosiddetti "sissini", cioè quei docenti che hanno frequentato i corsi universitari di specializzazione presso le SSIS. Ma si tratta pur sempre, come osserva l'autrice, di una "guerra tra poveri" dove Cesare ha la meglio con il suo "*divide et impera*"; e in questo caso Cesare è il Ministero che non bandisce concorsi, che è latitante, che oggi affossa le SSIS senza porre un'alternativa valida, che assegna (per fortuna è ancora una bozza che si spera venga modificata) alle università il biennio di preparazione dei futuri docenti i quali, dopo il biennio, se supereranno un esame specifico, a numero chiuso, avranno la possibilità di condurre un tirocinio che li abiliterà, altrimenti... È però lecito chiedersi se l'università, senza l'apporto dei docenti qualificati della secondaria, sia in grado di preparare i futuri docenti o se non si compia il solito errore che equipara il "sapere" al "saper fare"? Una cosa è infatti la qualità del sapere che l'accademia possiede, altra è la metodologia riflessa, che moltissimi docenti della secondaria hanno acquisito e formulato con pubblicazioni teoretiche decisamente valide tanto che oggi quei testi sono una guida anche per alcuni accademici.

Il secondo ineludibile interrogativo riguarda il futuro di coloro che dopo il biennio frequentato presso l'università non potranno accedere al tirocinio: assisteremo di nuovo alla creazione di un bacino di disoccupazione culturale spaventoso. Ma questa riflessione non poteva comparire nel volume, in quanto la bozza del Ministro è successiva alla sua pubblicazione.