

Annalisa Caputo

Per una rilettura ragionata dei recenti ‘Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella società della conoscenza’. Possibilità e criticità della proposte.

Abstract: The MIUR has just published ‘*Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*’, by the Technical-Scientific Group of Philosophy. We want to give a reasoned reading, highlighting the most interesting proposal, namely that of a ‘philosophy for all’, taught outside ‘Licei’, but also the problematic issues, i.e. an unproblematic assumption of the ‘Learning Society’ and so a model of philosophy (crushed on logical-argumentative Critical Thinking), in consonance with the European (and the global) economic pressures. All that leads to minimizing the ‘Italian’ tradition of ‘philosophy teaching’, which would have much to say and teach to the models that are being pursued.

Il MIUR ha appena pubblicato gli ‘*Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*’, a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia. Vogliamo darne una lettura ragionata, mettendo in evidenza la proposta più interessante, ovvero quella di una ‘filosofia per tutti’, insegnata anche fuori dei Licei, ma anche i nodi problematici, ovvero un’assunzione non problematizzata della ‘Società della conoscenza’, che a sua volta nasconde di fatto un modello di filosofia (schiacciato sul Critical Thinking logico-argomentativo), in consonanza con quanto auspicato dalle spinte economiche europee (e in fondo globali). Il che porta di fatto a minimizzare la tradizione ‘italiana’ della didattica della filosofia, che avrebbe molto da dire e insegnare ai modelli che invece vengono inseguiti.

Keywords: *Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza, MIUR, Philosophy Teaching, Philosophy for All, Critical Thinking*

Parole chiave: *Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza, MIUR, Didattica della filosofia, Filosofia per tutti, Pensiero critico*

1) L’origine del Documento

Il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (*Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione*) ha appena reso noti gli ‘*Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*’. Il testo, pubblicato sul sito del MIUR il 20 dicembre 2017¹, presenta nella sua edizione grafica a stampa l’indicazione ‘ottobre 2017’ e nella sua bozza è stato presentato a Roma (presso la Sala della Comunicazione del MIUR), il 9 febbraio 2017, al Seminario *Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*.

Si tratta di un lavoro progettato, realizzato e redatto dal Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, istituito con Decreto Dipartimentale², composto da: Carmela Palumbo (Direttore Generale), Sebastian Amelio (Dirigente Tecnico dell’Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio), Massimiliano Biscuso (Docente Liceo Classico “Giulio Cesare” – Roma), Giovanni Boniolo (Docente – Università di Ferrara), Clementina Cantillo (Docente – Università di Salerno), Paolo Corbucci (Dirigente scolastico – Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici – Ufficio III), Antonietta D’Amato (Dirigente Ufficio III – Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici), Franco Gallo (Dirigente Tecnico dell’Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia), Carla Guetti (Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici – Ufficio I), Hansmichael Hohenegger (Ricercatore – CNR Istituto per il Lessico Intellettuale Europeo e Storia delle Idee), Gisella Langé (Dirigente Tecnico – MIUR),

¹<http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>

² AOODPIT Prot. n. 000923 del 11/09/2015

Armando Massarenti (Il Sole 24 Ore Domenica), Maria Teresa Pansera (Docente – Università Roma Tre), Gino Roncaglia (Docente – Università della Tuscia-Viterbo), Giovanni Scancarello (Dirigente scolastico Liceo “Maria Montessori” – Roma), sotto il Coordinamento tecnico-scientifico di Carla Guetti³.

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

Rimandando gli interessati al testo, vogliamo darne una lettura panoramica ragionata, mettendo in evidenza quelle che sono le novità proposte, ma soprattutto quelle che sono le chance offerte alla filosofia (e a chi la insegna) con questi Orientamenti e quelli che sono, a nostro avviso, i nodi critici e problematici.

2) Gli aspetti positivi e i limiti

Diciamo subito quali sono appunto gli aspetti positivi e i limiti, che poi andremo a rintracciare ‘sul’ testo, capitolo per capitolo.

Il primo aspetto lodevole, che non potrà non essere salutato con esultanza da chi si occupa di filosofia a tutti i livelli è il recupero di una proposta già in parte presente nei cosiddetti Programmi Brocca del 1992⁵ e poi (ancora di più) nelle proposte della cosiddetta Commissione dei Saggi (1997-’98)⁶, ovvero il rilancio di una ‘Filosofia per tutti’: dalla Primaria all’esperienze di educazione per adulti, dai Licei agli Istituti professionali e tecnici. Un secondo aspetto positivo è la ‘*mens*’ del Documento, che non è né prescrittivo, né definitorio, ma chiede di essere discusso e completato, come si addice alla filosofia.

Il limite primario è un’assunzione non problematizzata di un modello (dichiarato già dal titolo) di ‘Società della conoscenza’ che a sua volta nasconde di fatto un certo modello di filosofia, sostanzialmente analitico-pragmatico, in consonanza appunto con quanto auspicato dalle spinte economiche europee (e in fondo globali). Questo porta ad accentuare alcuni elementi a discapito di altri (pur presenti negli Orientamenti stessi). Si avverte in diversi passaggi una certa disomogeneità delle proposte (che rivela probabilmente il fatto che capitoli diversi sono stati scritti da persone diverse). Ma soprattutto la tradizione ‘italiana’ della didattica della filosofia è quasi del tutto assente; poco valorizzata, là dove probabilmente avrebbe molto da dire e insegnare ai modelli che invece vengono inseguiti.

³ Nella Premessa (p. 4) si spiega che il gruppo è «composto da professionalità appartenenti al mondo della scuola, dell’università, della ricerca, della cultura, con competenze scientifiche e teoriche nei diversi settori delle discipline filosofiche, unite a una qualificata esperienza nell’ambito formativo. Durante le riunioni tecniche, il confronto tra i componenti del comitato ha garantito uno sguardo comune sui temi dell’innovazione metodologica e ha assicurato una visione condivisa sul ruolo della filosofia nella formazione dei nostri studenti e nell’ottica del *lifelong learning*, in linea con i bisogni formativi delle nuove generazioni e con le richieste della realtà contemporanea. Dopo un periodo di lavoro, alla luce dei risultati della riflessione teorica, delle buone pratiche in atto nella realtà scolastica e della comparazione con i processi di innovazione metodologica in ambito nazionale e internazionale, il Gruppo ha elaborato il Documento».

⁴ Premessa, p. 4.

⁵ Commissione Brocca, *Piani di studio della scuola secondaria e programmi dei trienni*, Le Monnier, Firenze-Roma, 1992, citati negli Orientamenti nella nota 8 a pagina 8.

⁶ Ivi, nota 15, p. 13. Il rimando degli Orientamenti è al documento *Contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998), redatto da Roberto Maragliano, Clotilde Pontecorvo, Giovanni Reale, Luisa Ribolzi, Silvano Tagliagambe, Mario Vegetti, sviluppa la riflessione sulle conoscenze fondamentali operata dalla Commissione dei Saggi (gennaio/maggio 1997).

Infine – ma la cosa non è di poco conto – gli ultimi decreti relativi all'accorpamento delle classi di concorso (D.M. 259, 9 maggio 2017, integrato ad agosto 2017)⁷ rischiano di annullare gran parte dell'entusiasmo legato a questa 'estensione' della filosofia agli Istituti tecnici e professionali. Affinché ne godano i docenti laureati in filosofia, infatti, c'è una modifica 'politica' su cui dovremo insistere (e speriamo possano insistere con il MIUR innanzitutto gli estensori di questi Orientamenti; e poi la Consulta di filosofia, la Società filosofica italiana e le altre Società scientifiche di filosofia) per beneficiare di questa 'estensione'. Com'è noto (anche perché rimbalzato in primavera sui principali quotidiani italiani⁸), di fatto la classe di concorso A-19 (Filosofia e storia) è quella 'tradizionalmente' riservata ai laureati in Filosofia e Storia, ma con i nuovi decreti possono accedervi anche laureati in Programmazione e gestione dei servizi educativi, Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, Scienze delle religioni, Scienze pedagogiche, Antropologia culturale ed etnologica, con soli 24 crediti filosofici (due esami annuali o quattro semestrali); e possono insegnare nei diversi indirizzi liceali. Invece la classe di concorso A-18 (Filosofia e scienze umane) prevede nuovamente l'accesso ai concorsi più o meno da parte dei laureati in tutte queste altre discipline⁹, ma molto più difficilmente può accedervi un laureato in filosofia, perché qui sono necessari ben 72 crediti di area socio-psico-pedagogica.

Ora, tutto questo era già stato fatto notare, con una Lettera alla Ministra Fedeli (apparsa anche sul "Corriere della sera", 3 maggio 2017) a firma di tutti i Presidenti delle Società italiane di filosofia¹⁰, ribadendo che ovviamente è insensato che ad un laureato nella disciplina (filosofia) si possa preferire un laureato in altro ambito, con pochi esami filosofici. Ma le giuste osservazioni sono cadute nel vuoto. La cosa tra l'altro pareva poco importante, visto che i luoghi d'insegnamento legati alla A-18 di fatto (oltre il Liceo artistico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico/scienze applicate, e scienze umane, dove si insegna filosofia) sono soprattutto diversi indirizzi degli Istituti tecnici e professionali dove invece si insegnano Teoria della comunicazione, Relazioni internazionali, Scienze umane e sociali, Psicologia generale e applicata, Tecniche di comunicazione¹¹. Ora: queste proposte degli Orientamenti chi avvantaggeranno? Si

⁷ <http://www.miur.gov.it/web/guest/-/d-m-n-259-del-9-maggio-2017>

⁸ Cfr. M. De Caro – P. Di Martino, *Insegnare ad insegnare*, "Il Sole 24 ore", 7 maggio 2017; A. Fabris, *Rinnovare la filosofia dà forza alla scuola*, "Avvenire", 7 maggio 2017; M. Adinolfi, *Filosofia: un bisogno, non solo un sapere. Ma il decreto legge in discussione non prevede un numero minimo di crediti nella didattica della disciplina*, "Il Mattino", 8 maggio 2017; M. Dell'Utri, *Il pensiero critico spiegato da chi non ne ha*, "La nuova Sardegna", 9 maggio 2017; C. Esposito, *Ma insegnare filosofia non va preso con filosofia. Il merito conta quanto e più del metodo*, "Gazzetta del mezzogiorno", 11 maggio 2017.

⁹ Antropologia culturale ed etnologia, Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi, Psicologia, Pubblicità e comunicazione d'impresa, Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, Scienze della comunicazione sociale e istituzionale, Scienze della politica, Scienza delle religioni, Scienze pedagogiche, Sociologia, Scienze della comunicazione pubblica, d'impresa e pubblicità, Servizio sociale e politiche sociali, Sociologia e ricerca sociale, Teorie e metodologie dell'elearning e della media education.

¹⁰ Prof.ssa Beatrice Centi (Consulta Nazionale di Filosofia) Prof.ssa Giovanna Corsi (Società Italiana di Logica e Filosofia della Scienza) Prof. Elio Franzini (Società Italiana di Estetica) Prof.ssa Anna Elisabetta Galeotti (Società Italiana di Filosofia Analitica) Prof.ssa Silvia Gastaldi (Società Italiana di Storia della Filosofia Antica) Prof. Onorato Grassi (Società Italiana per lo Studio del Pensiero Medievale) Prof. Luca Illetterati (Società Italiana di filosofia teoretica) Prof. Michele Lenoci (Società Italiana di Storia della Filosofia) Prof. Francesco Miano (Società Italiana di Filosofia Morale) Prof.ssa Francesca Piazza (Società di Filosofia del Linguaggio) Prof. Emilio Spinelli (Società Filosofica Italiana).

¹¹ Più precisamente: ISTITUTO TECNICO, settore TECNOLOGICO, indirizzo AMMINISTRAZIONE, FINANZA E MARKETING, articolazione "RELAZIONI INTERNAZIONALI PER IL MARKETING" - Relazioni internazionali 2° biennio e 5° anno; ISTITUTO TECNICO, settore TECNOLOGICO, indirizzo GRAFICA E COMUNICAZIONE - Teoria della comunicazione 2° biennio; ISTITUTO PROFESSIONALE, settore SERVIZI, indirizzo SERVIZI SOCIOSANITARI - Scienze umane e sociali - 1° biennio; - Psicologia generale ed applicata 2° biennio e 5° anno; ISTITUTO PROFESSIONALE settore SERVIZI, indirizzo SERVIZI PER L'ENOGASTRONOMIA E L'OSPITALITÀ ALBERGHIERA, articolazione "ACCOGLIENZA

propone di utilizzare l'organico del potenziamento. In ogni caso è molto difficile che questo auspicato ampliamento della filosofia agli Istituti tecnici e professionali possa riguardare i laureati in Filosofia e gli abilitati nella A-19. Quindi si propone un ampliamento della filosofia insegnata dai non-filosofi.

Come minimo si dovrebbe modificare il Decreto sulle classi di concorso e inserire anche questi Istituti nell'elenco dei luoghi dove possono insegnare gli abilitati in Filosofia e storia. Altrimenti la gioia per l'estensione della Filosofia per tutti rischia di essere l'ennesimo pianto davanti ai privilegi che di fatto si trovano ad avere i laureati in discipline antropo-psico-pedagogiche. Detta in termini più chiari: difficilmente un laureato in Lettere classiche gioirebbe nel sapere che il Greco si può insegnare anche fuori del Liceo classico, ma possono farlo (poniamo per assurdo...) dei laureati in Filosofia che hanno fatto qualche esame di Greco; mentre i Grecisti no; loro possono continuare a insegnare solo al Liceo classico: sarebbe tra l'altro del tutto insensato.

Poste queste osservazioni generali, possiamo entrare nel merito degli Orientamenti, che (come già detto) rileggeremo sottolineando solo alcuni aspetti positivi e critici.

3) La Premessa e il Primo capitolo. Le ragioni dell'auspicato rinnovamento metodologico

Già dalla premessa viene messo in evidenza il desiderio di valorizzare le «potenzialità formative dello studio della filosofia nei diversi segmenti dell'istruzione (primaria, secondaria, postsecondaria), come campo dell'istruzione degli adulti e nell'ottica dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e in tutti i contesti della vita, formali e non formali»¹². Così come già da subito viene indicato l'impulso fondamentale che ha avviato e sostiene gli Orientamenti, cioè «la Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale dell'ONU nel 2015 *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*».

Il lavoro si presenta più che come un Documento chiuso e impositivo come «una sorta di bussola, per orientarsi nel complesso scenario della società della conoscenza e della realtà contemporanea»¹³: un testo argomentativo e aperto (da qui anche gli allegati proposti, che diventano schede di rilevazione e quindi richiesta di contributi, per l'approfondimento degli Orientamenti stessi)¹⁴; in particolare dobbiamo sottolineare la proposta della costruzione di un 'Sillabo di filosofia per competenze', di cui viene presentata, in questi Orientamenti, appunto, la traccia («elaborata a partire dalle *Indicazioni nazionali* e concepita per costruire il profilo dello studente in uscita»), ma che chiede di essere ulteriormente «esaminata attraverso un'ampia discussione con i soggetti interessati in successivi incontri di riflessione anche a livello territoriale»¹⁵.

Il primo capitolo (*Verso il rinnovamento metodologico*), dopo aver richiamato la *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione* del 2015¹⁶, all'interno del più

TURISTICA” - Tecniche di comunicazione - 2° anno del 2° biennio e 5° anno; ISTITUTO PROFESSIONALE, settore SERVIZI, indirizzo SERVIZI COMMERCIALI - Tecniche di comunicazione - 2° biennio e 5° anno.

¹² Ivi, p. 4. Lo scopo quindi è «proporre il rinnovamento della didattica della filosofia nella scuola e la diffusione dell'apprendimento filosofico come opportunità per tutti» (ibid.).

¹³ Ivi, p. 5.

¹⁴ Ivi, p. 4 «La forma argomentativa delle varie proposte manifesta il carattere stesso del *Documento*, né d'altra parte potrebbe essere diversamente trattandosi di un testo che riguarda la filosofia, disciplina che ha nel confronto delle idee la sua stessa ragion d'essere; perciò nella stessa direzione vanno interpretati i quattro allegati, parte integrante degli *Orientamenti*, i quali attestano anche la cooperazione tra istruzione, università, ricerca, mondo del lavoro per la loro realizzazione». E ancora, ivi, p. 5: «In sintesi, il documento aperto e propositivo intende rilanciare il dibattito sul ruolo della funzione formativa, educativa e culturale della filosofia attraverso il dialogo partecipativo con la scuola, l'università, la ricerca, il mondo del lavoro e della cultura, in sinergia con le diverse istituzioni per il raggiungimento di un comune e condiviso risultato».

¹⁵ Ivi, p. 5.

¹⁶ Legge n. 107 del 13 luglio 2015: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

vasto scenario europeo e globale e l'importanza della filosofia 'in' esso, si preoccupa di offrire (1.1) *La ragione degli Orientamenti*.

Si parte dalle Indicazioni nazionali (2010) e dalla loro Nota introduttiva¹⁷. Viene citato un passaggio che merita di essere ripreso¹⁸.

Le Indicazioni non dettano alcun modello didattico-pedagogico. Ciò significa favorire la sperimentazione e lo scambio di esperienze metodologiche, valorizzare il ruolo dei docenti e delle autonomie scolastiche nella loro libera progettazione e negare diritto di cittadinanza, in questo delicatissimo ambito, a qualunque tentativo di prescrittismo. La libertà del docente dunque si esplica non solo nell'arricchimento di quanto previsto nelle Indicazioni, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali, ma nella scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è testimoniata non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal successo educativo.

La dichiarazione è interessante, perché da un lato rinnova accenti di gentiliana memoria (la libertà del docente, l'assenza di programmi precettivi, la centralità della funzione docente), dall'altro lato però – in un contesto come quello attuale, ormai ermeneuticamente sospettoso rispetto a (impossibili) dichiarazioni di neutralità –, sostiene di non «dettare alcun modello didattico-pedagogico». E questo ovviamente è solo parzialmente vero; perché sebbene non vengano 'esplicitamente' dettate indicazioni, di fatto è ben chiaro ed evidente il modello didattico-pedagogico scelto e sotteso. Era chiaro nelle Indicazioni e ancor più negli Orientamenti. È il modello della Società della conoscenza e della valutazione delle competenze. Su cui molto si potrebbe discutere¹⁹.

Ma torniamo al testo degli Orientamenti. Coerentemente con il fatto che le Indicazioni nazionali non siano/diano Programmi²⁰, anche gli Orientamenti scelgono, dunque, di

non entrare nel merito del contenuto delle 'Linee generali' e degli 'Obiettivi specifici di apprendimento' delineati nelle *Indicazioni nazionali*: piuttosto di (...) contribuire a definire un rinnovato contesto

¹⁷ Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*, Roma 2010, p. 10: cfr.

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf

¹⁸ Gli Orientamenti poi commentano (p. 8): «A partire dall'autonomia didattica e organizzativa, intesa come presupposto sistemico per rispondere ai bisogni reali e concreti degli studenti, e dalla centralità dell'apprendimento, posta come condizione educativa possibile per promuovere la *filosofia per tutti*, il Documento [degli Orientamenti] richiama la funzione delle *Indicazioni nazionali* alla pianificazione del curriculum di filosofia, per focalizzare l'attenzione su alcune metodologie e pratiche, in grado di prospettare il rinnovamento della didattica della filosofia».

¹⁹ Un'efficace analisi critica del paradigma che c'è dietro tutto questo possiamo trovarla nell'articolo scritto da Valeria Pinto ("Il Manifesto", 26.09.2016): «Il libretto che accompagnava la Buona Scuola non lo nascondeva. I luoghi di formazione dovranno essere 'palestre di innovazione, legata allo stimolo delle capacità creative e di problem solving'. Il nuovo paradigma è: 'educazione all'imprenditorialità'. Lo dicono la comunicazione UE Rethinking education, diretto riferimento della riforma renziana; lo Entrepreneurship 2020 Action Plan. Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe (Linea di azione I: Istruzione e formazione all'imprenditorialità); la Guida per gli insegnanti Educazione all'imprenditorialità, distribuita in tutte le lingue comunitarie. Non si tratta di aggiungere qualche competenza ai corsi di studio, ma di cambiare un intero quadro valoriale. (...) È il cambiamento avviato negli anni '80 con la 'PISA Shock' Strategy, con l'istituzione dell'INES (International Indicator and Evaluation of Education Systems) e l'affermazione del benchmarking (...)».

²⁰ Questo viene ribadito più in là negli Orientamenti, a p. 9: «in tale quadro le *Indicazioni nazionali* vanno interpretate non come semplici 'programmi ma come 'bussole', per procedere nell'esplorazione e comprensione del sapere filosofico insieme agli studenti, in quanto esse permettono di mediare tra gli elementi legati alla sedimentazione e accumulazione delle conoscenze secondo modalità tradizionali d'insegnamento con quelli connessi ai processi di costruzione, metacognizione e acquisizione delle competenze rispetto alle nuove esigenze dell'apprendimento. Di conseguenza, i contenuti imprescindibili previsti dalla norma andranno intesi non come rigidi blocchi contenutistici, ma come nodi costitutivi di una tradizione da cui far emergere i diversi fattori funzionali per rispondere ai bisogni di apprendimento».

metodologico utile alla loro applicazione, nell'ottica di ampliare l'orizzonte della dimensione storico-diacronica e dell'approccio per temi e problemi già previsti dal decreto a nuove prospettive di studio e di pratica dell'insegnamento/apprendimento della filosofia, proprio per rispondere al dettato normativo di revisione. In breve, essi rappresentano un contributo ampio, che tocca le varie tematiche delle trasformazioni didattiche e organizzative in atto nella scuola e le rapporta alla filosofia nel quadro dei diversi curricula, al fine di interpretare le nuove istanze formative²¹.

Quindi siamo davanti a quella che si propone come una 'interpretazione, un «contributo all'applicazione», una «apertura a nuove prospettive di studio e pratica», all'interno dello scenario aperto dalle Indicazioni nazionali e con un richiamo alla «dimensione storico-diacronica e dell'approccio per temi e problemi» che – come si dice in una nota a piè pagina – è frutto della «riflessione teorica e della ricerca didattica alimentate dalla sperimentazione dei programmi di filosofia, elaborati dalla Commissione Brocca», elementi poi confluiti nelle Indicazioni nazionali.

Seguono quindi le coordinate di riferimento (1.2). A pagina 9 leggiamo:

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

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

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

Un lettore poco addentro alle questioni potrebbe non notare (e perciò invece noi lo sottolineiamo) che questa 'serie' di capacità elencate (a cui si collegheranno nel prosieguo del documento una serie di competenze da sviluppare e da elementi da valorizzare) innanzitutto non sono 'proprie' solo della filosofia, ma si tratta di competenze trasversali attese dal concorrere delle varie discipline. Ma soprattutto quello che potrebbe non notare chi non conosce il passo del Profilo dello studente – qui richiamato nei virgolettati – è il fatto appunto che sono stati scelti 'alcuni' degli obiettivi di apprendimento trasversali indicati del Profilo. E quindi già questa è una scelta. L'elenco completo lo riportiamo in nota²². Anche solo ad occhio si vedrà come è molto più ampio.

²¹ Orientamenti, cit., p. 8.

²² 1) Area metodologica: Aver acquisito un metodo di studio autonomo e flessibile, che consenta di condurre ricerche e approfondimenti personali e di continuare in modo efficace i successivi studi superiori, naturale prosecuzione dei percorsi liceali, e di potersi aggiornare lungo l'intero arco della propria vita. Essere consapevoli della diversità dei metodi utilizzati dai vari ambiti disciplinari ed essere in grado valutare i criteri di affidabilità dei risultati in essi raggiunti. Saper compiere le necessarie interconnessioni tra i metodi e i contenuti delle singole discipline.

2) Area logico-argomentativa: Saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui. Acquisire l'abitudine a ragionare con rigore logico, ad identificare i problemi e a individuare possibili soluzioni. Essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione.

3) Area linguistico-comunicativa: Padroneggiare pienamente la lingua italiana e in particolare: o dominare la scrittura in tutti i suoi aspetti, da quelli elementari (ortografia e morfologia) a quelli più avanzati (sintassi complessa, precisione e ricchezza del lessico, anche letterario e specialistico), modulando tali competenze a seconda dei diversi contesti e scopi comunicativi; o saper leggere e comprendere testi complessi di diversa

Quindi da un lato condividiamo e riteniamo molto interessante il lavoro svolto dal gruppo tecnico-scientifico di filosofia nel documento sugli Orientamenti, perché già solo da questi primi passaggi si mostra bene quanto la filosofia abbia da offrire a tutti i livelli e a tutte le aree di competenza (trasversali). Ma annotiamo come sicuramente in quest'ottica si può fare di più, perché:

- a) negli Orientamenti vengono individuate (immaginiamo per ovvie ragioni di sinteticità e per un bisogno di concentrarsi sulle cose maggiormente essenziali) solo 8 obiettivi trasversali, presi dal Profilo dello studente (obiettivi che possono essere valorizzati in filosofia), mentre di fatto ce ne sarebbero molti altri;
- b) si dovrebbe partire dalle competenze 'propriamente' filosofiche e poi vedere come queste siano 'anche' importanti per valorizzare quelle trasversali; e non partire dalle attese competenze trasversali per capire cosa valorizzare nell'insegnamento della filosofia.

Insomma: degli Orientamenti che aiutino a valorizzare la filosofia anche per le competenze generali sono importanti; che tra queste competenze indicate nel Profilo dello studente gli Orientamenti possano fare una selezione è cosa altrettanto utile e legittima. Meno chiaro invece appare quello che viene affermato (abbastanza perentoriamente) subito dopo:

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

- la funzionalità della contestualizzazione storico-culturale di autori e temi;*
- la dimensione critico-riflessiva del pensiero filosofico come strumento per il potenziamento della capacità di pensare e giudicare;*

natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale; o curare l'esposizione orale e saperla adeguare ai diversi contesti. Aver acquisito, in una lingua straniera moderna, strutture, modalità e competenze comunicative corrispondenti almeno al Livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento. Saper riconoscere i molteplici rapporti e stabilire raffronti tra la lingua italiana e altre lingue moderne e antiche. Saper utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per studiare, fare ricerca, comunicare.

4) Area storica-umanistica: Conoscere i presupposti culturali e la natura delle istituzioni politiche, giuridiche, sociali ed economiche, con riferimento particolare all'Italia e all'Europa, e comprendere i diritti e i doveri che caratterizzano l'essere cittadini. Conoscere, con riferimento agli avvenimenti, ai contesti geografici e ai personaggi più importanti, la storia d'Italia inserita nel contesto europeo e internazionale, dall'antichità sino ai giorni nostri. Utilizzare metodi (prospettiva spaziale, relazioni uomo-ambiente, sintesi regionale), concetti (territorio, regione, localizzazione, scala, diffusione spaziale, mobilità, relazione, senso del luogo...) e strumenti (carte geografiche, sistemi informativi geografici, immagini, dati statistici, fonti soggettive) della geografia per la lettura dei processi storici e per l'analisi della società contemporanea. Conoscere gli aspetti fondamentali della cultura e della tradizione letteraria, artistica, filosofica, religiosa italiana ed europea attraverso lo studio delle opere, degli autori e delle correnti di pensiero più significativi e acquisire gli strumenti necessari per confrontarli con altre tradizioni e culture. Essere consapevoli del significato culturale del patrimonio archeologico, architettonico e artistico italiano, della sua importanza come fondamentale risorsa economica, della necessità di preservarlo attraverso gli strumenti della tutela e della conservazione. Collocare il pensiero scientifico, la storia delle sue scoperte e lo sviluppo delle invenzioni tecnologiche nell'ambito più vasto della storia delle idee. Saper fruire delle espressioni creative delle arti e dei mezzi espressivi, compresi lo spettacolo, la musica, le arti visive. Conoscere gli elementi essenziali e distintivi della cultura e della civiltà dei paesi di cui si studiano le lingue.

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

la correlazione della tradizione culturale della filosofia con quella delle discipline linguistico-letterarie e scientifiche;

l'impatto degli ambienti tecnologici e degli strumenti digitali (nuove potenzialità per l'analisi testuale, funzioni di apprendimento attivabili mediante la medializzazione, digital humanities);

la necessità di saper utilizzare gli strumenti comunicativi tradizionali e digitali per organizzare argomentazioni e contenuti anche in forma strutturata e complessa;

l'apprendimento integrato delle lingue straniere (CLIL) e di una lingua veicolare con la filosofia;

l'esigenza di favorire le competenze di cittadinanza attiva²³.

Ecco, questo sicuramente non è scritto da nessuna parte nelle Indicazioni nazionali e quindi è una interpretazione/proposta del Gruppo che ha scritto gli Orientamenti.

Seguono, negli Orientamenti, due punti più generali relativi agli (1.3) *Elementi di pianificazione e progettazione della prassi didattica*²⁴ e (1.4) all'*Unità di apprendimento*, su cui non ci pare ci siano proposte molto 'nuove'²⁵; non ci soffermiamo.

Qualche parola in più ci sembra vada spesa per il paragrafo successivo, 1.5: *Le pratiche d'aula e la valutazione*. Qui, infatti, vengono sinteticamente indicate una serie di «pratiche d'aula funzionali» tra le quali

si possono valorizzare quelle che distinguono tra una *parte comune e una opzionale nei percorsi proposti agli studenti*; quelle che ragionano per *unità di apprendimento* inserite all'interno di un percorso organico e strutturato; quelle che sono impostate su un *attivismo pedagogico* in cui il compito del discente è prevalentemente orientato alla ricerca e alla problematizzazione. (...)

Le pratiche possibili sono numerose e ampiamente documentate (*flipped classroom, cooperative learning, peer education, debate*, analisi dei testi, lavoro per gruppi ecc.): qui non si afferma che se ne ritenga funzionale l'applicazione in astratto per solo amore di novità, quanto che si tratta di far emergere dallo stesso lavoro già strutturato dei docenti la modellizzazione di queste pratiche relativamente alla filosofia. Le indagini in corso e le future disseminazioni sul territorio di questa iniziativa vanno in tale direzione²⁶.

Senza entrare nel merito (anche perché queste ultime cose vengono presentate più in là negli Orientamenti) notiamo come da un lato, in ogni caso, si lasci molta libertà di impostazione al docente, che potrà scegliere autonomamente metodologie e pratiche, ma, dall'altro lato, inevitabilmente si presentino poi le modalità ritenute più innovative (rigorosamente in inglese): che sono quelle quindi che vengono poi proposte per la sperimentazione e sono evidentemente privilegiate dagli Orientamenti, rispetto alle altre.

L'indicazione di fatto più 'nuova' ci pare quella che, nello stesso paragrafo, viene proposta come 'ragionevolmente' seguente alla premessa:

²³ Se si legge la parte specifica delle Indicazioni nazionali relative alla filosofia, infatti, si nota come lo spettro delle proposte sia molto più vasto (anche se magari più confuso); e non prospetta da nessuna parte questi sette punti (interpretativi di quello che dovrebbe fare la prassi didattica-filosofica) in questi termini (e infatti non c'è nessun virgolettato in questa parte degli Orientamenti). Certo, dobbiamo anche dire che si tratta di proposte per certi versi classiche (come le prime due, la dimensione storica e problematica), per altri versi 'sottese' alle Indicazioni nazionali (per esempio il punto tre, ovvero la pratica dell'interdisciplinarietà e l'ultimo punto, il rapporto con le competenze di cittadinanza); per altri versi si tratta di proposte suppletive rispetto alle Indicazioni, dove, nella sezione relativa alla filosofia mancava di fatto il riferimento esplicito all'uso degli strumenti tecnologici e digitali e il rapporto con le lingue straniere (sicuramente dato per scontato).

²⁴ Ivi, p. 10: «Le proposte metodologiche avanzate nei successivi capitoli del *Documento* muovono dalla reale progettazione didattica e dai suoi punti di riferimento, ovvero: *il profilo dello studente in uscita; i suoi bisogni personali in fase di orientamento; la contestualità della disciplina nel peculiare corso di studi*».

²⁵ Si riporta lo schema 'classico' di UdA proposto dalla Didattica generale tipica dell'approccio per competenze e riportato nelle *Linee Guida* del 2015 successive al DPR 263/2012: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg>.

²⁶ Ivi, p. 11.

ne seguirebbe, ragionevolmente, una logica organizzativa di *corso istituzionale, monografico e seminariale* da applicare all'insegnamento della filosofia.

La parte istituzionale si può svolgere con una organizzazione d'istituto. Il monografico è proprio del docente rispetto al percorso del suo consiglio di classe. I seminari sono per classi aperte, multidisciplinari e con il contributo dei docenti delle diverse materie e dell'organico di potenziamento²⁷.

Al di là del 'ragionevolmente' (che forse andrebbe esplicitato), immaginiamo che su questo dovranno intervenire soprattutto i colleghi di filosofia delle Scuole secondarie superiori. A chi legge sembra un modello difficilmente sostenibile, anche se ovviamente affascinante. La distinzione tra corso istituzionale, monografico e seminariale ci sembra più una distinzione universitaria che scolastica, e il modello delle classi aperte non sempre applicabile nel concreto. Ma non siamo pregiudizialmente contrari.

L'ultimo paragrafo del primo capitolo anticipa le Proposte metodologiche seguenti e quindi passiamo anche noi ai capitoli seguenti.

4) Il secondo capitolo: *Critical Thinking e Debate*. Ma la filosofia è solo questo?

Come anticipavamo, a nostro avviso tra i capitoli 2, 3, 4 – che indicano le tre grandi direzioni di rinnovamento metodologico auspicato dagli Orientamenti (*Pensiero critico e dialogo, Filosofia e didattica delle competenze, Filosofia e didattica integrata*) – si notano delle discrepanze, alle volte lievi, alle volte più evidenti. Soprattutto non si capisce quali siano le ragioni per cui – tra tutte le proposte di rinnovamento metodologico che si possano proporre – vengano scelte queste tre. Quindi non si capisce la *mens* unitaria della proposta²⁸. Infatti, non sono delle proposte che derivano 'direttamente' dalle Indicazioni nazionali (che, come abbiamo detto, sono molto più ampie). Sono quindi 'scelte' precise del gruppo di lavoro. E paiono derivare indipendentemente l'una dall'altra, come da tre menti diverse (sebbene alcune linee di tensione restino comuni).

Il secondo capitolo – e quindi il primo modello proposto (*Pensiero critico e dialogo*) – è tutto sbilanciato su un modello molto anglosassone di filosofia. Non a caso abbiamo messo i termini in inglese, perché come emerge sempre più chiaramente nel corso di questo capitolo (ma anche nel sesto capitolo), il titolo 'italiano' è solo una traduzione dall'inglese.

²⁷ Ibid.

²⁸ L'unica giustificazione (però 'autofondata'), ci pare questa a p. 12: «gli *Orientamenti* propongono di declinare l'insegnamento e l'apprendimento della filosofia in chiave di: pensiero critico, capacità argomentativa, ragionamento corretto; didattica per competenze al fine di consolidare gli elementi cardinali delle competenze di cittadinanza; didattica integrata per favorire l'interdisciplinarietà e la contaminazione tra discipline e pratiche conoscitive; utilizzazione della metodologia *Content language integrated learning* (CLIL) per potenziare le competenze linguistiche nella lingua inglese e nelle lingue dell'Unione Europea. Ancora: impiego delle *digital humanities* per accrescere le competenze lessicali, di analisi testuale e digitali, l'attitudine alla ricerca personale nel semantic web, nonché per sostenere l'*e-learning* e il *social reading*; riflessione sulla pratica dell'alternanza scuola lavoro al fine di incoraggiare in ciascuno studente la capacità di razionalizzazione della propria esperienza e di partecipazione attiva al processo formativo; uso di spazi e ambienti per rafforzare la didattica laboratoriale e l'incontro tra sapere e saper fare, il *cooperative learning* e la *peer education*. Inoltre, il *Documento* intende ampliare la riflessione anche alla relazione tra la filosofia e le prospettive di mobilitazione del sapere richieste dal concetto di cittadinanza attiva; alla promozione della cultura filosofica, dei suoi atteggiamenti e metodi nei diversi settori dell'istruzione (estensione e diffusione nel primo ciclo, nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, nell'istruzione tecnica e professionale; nei livelli del Quadro Europeo delle Qualificazioni degli Istituti Tecnici Superiori); alla formazione in ingresso e in servizio dei docenti di filosofia; al ruolo di università, enti di ricerca, mondo del lavoro, associazioni disciplinari e professionali rispetto all'insegnamento/apprendimento della filosofia nel rinnovato contesto formativo».

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

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

Per cui sicuramente va preso molto sul serio il termine 'solo' presente nell'affermazione: «in tale più ampio quadro, l'insegnamento della filosofia non può consistere *solo* [corsivo nostro] nella ricostruzione storica della formazione delle idee, ma richiede anche la predisposizione mirata di una 'cassetta degli attrezzi concettuali' da consegnare a ciascuno studente, in modo che abbia quegli strumenti che gli consentano di affrontare preparato e consapevole le varie materie di studio e la vita vera e propria»²⁹. Lo diciamo soprattutto perché, nel resto del capitolo, la dimensione storica scompare del tutto. E pare essere sostituita da una vaga dimensione critico-dialogica.

E, infatti, nella conclusione di questo secondo capitolo, vengono indicati come strumenti da utilizzare e potenziare non 'tutti' i possibili strumenti offerti dalla vasta sperimentazione didattica, ma – guarda caso – il *Critical Thinking* e il *Debate* (scritti appunto in inglese!)

E, però, si potrebbe/dovrebbe far notare che non solo tutto questo non coincide *tout court* con la filosofia, ma, tra l'altro, la dimensione logico-argomentativa di fatto non assorbe nemmeno tutto lo spettro dell'espressione 'Pensiero critico' (la critica di Kant non è quella di Nietzsche; quella di Peirce non è quella di Adorno, ecc.).

Lo slittamento sulla dimensione 'analitica' della Critica è evidente quanto si cominciano ad usare (negli Orientamenti) in inglese le espressioni *Critical Thinking* e *Debate*. Attenzione, non è solo una classica esterofilia. Perché il *Critical Thinking* in filosofia non 'è' il pensiero critico (è solo una modalità del pensiero critico). E il *Debate* in filosofia non è il dialogo. È solo una modalità del dialogo³⁰.

La Nota 16 è importante: «da anni i manuali scolastici prevalentemente in uso nelle aule scolastiche espongono argomenti di logica, teoria dell'argomentazione, esempi di dialogo, sia all'interno della trattazione storica di autori o temi sia con sezioni dedicate e percorsi specifici di approfondimento, in vari casi proponendo anche un approccio pluri e interdisciplinare». Si potrebbe dire che i Manuali propongono molto bene anche molto altro. La nota prosegue: «per quanto riguarda la metodologia del *debate*, un contributo viene dall'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) attraverso il movimento 'Avanguardie educative' nato nel 2014 per portare a sistema le esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola. Il Manifesto per l'Innovazione, articolato in sette azioni chiave, propone nell'ambito di tre dimensioni fondamentali del fare scuola, Spazio, Tempo e Didattica, 16

²⁹ Ivi, p. 13.

³⁰ Ci riferiamo al passaggio in cui gli Orientamenti dicono: «In tal modo i provvedimenti normativi acquisiscono i risultati dell'ampia discussione sul valore del *critical thinking* e del *debate* per la formazione dei futuri cittadini, che da tempo alimenta il confronto tra studiosi ed esperti non solo in ambito educativo e culturale, ma anche nei media come richiamo dell'opinione pubblica sulla questione».

idee innovative tra cui ‘Debate (argomentare e dibattere). Cfr. <http://www.indire.it/approfondimento/avanguardie-educative/>». Anche in questo caso è evidente come si privilegino degli aspetti manualistici, delle pratiche e delle proposte sbilanciate sull’argomentare-dibattere.

Da qui un’altra considerazione relativa a questo capitolo, che nella sua impostazione, già dal suo incipit, è chiaramente teoretico-epistemologico:

molte potrebbero essere le risposte alla domanda sulle ragioni dell’apprendimento della filosofia, soprattutto tenendo conto delle molte possibili risposte alla domanda ‘Che cos’è la filosofia?’. Particolare rilievo ha, per il sistema formativo, quella che vede nella filosofia non solo una disciplina puramente teoretica ma anche uno strumento conoscitivo e operativo, in grado di aiutare a comprendere e affrontare razionalmente alcuni fra i problemi che la vita ci pone ogni giorno³¹.

Ecco: questa è ‘una’ idea del Gruppo di lavoro (o comunque di chi ha scritto questo capitolo). Come tutte le definizioni di filosofia è discutibile (e andrà discussa). E come tutte le filosofie implica un risvolto didattico (che andrà discusso). È chiaro che qui si svela l’anima ‘filosofica’ del capitolo (e della maggior parte delle pagine degli Orientamenti, con qualche significativa e lodevole eccezione nei capitoli tre e quattro).

Qui si dice chiaramente che la filosofia è ‘Pensiero critico e dialogo’ (come suona il titolo). Ma questo chi l’ha deciso, e chi lo decide? Il fatto, come abbiamo letto, che abbia «particolare rilievo per il sistema formativo»? Questo ci sembra uno *hysteron proteron*. Non possiamo decidere che cosa è filosofia a partire da quello che sembra più interessante per la didattica. È vero il contrario: la didattica ci aiuterà a ‘trasformare’ in maniera significativa per gli studenti quello che riteniamo importante dal punto di vista teorico. Il rischio, altrimenti, è di decidere che cosa è filosofia a partire da quello che il contesto (storico-socio)educativo ci chiede. E sappiamo qual è: quello della Società della conoscenza. Ma la filosofia – proprio a partire da quello che qui si sostiene, ovvero dalla sua interna vocazione critica – potrà accettare che gli si dica dall’esterno che cosa è utile che essa sia?

Questo ci sembra il limite ‘teoretico’ (e quindi poi didattico) di fondo di questi Orientamenti (o comunque sicuramente di questo capitolo). Ci si dice che la filosofia è «non solo una disciplina puramente teoretica ma anche uno strumento conoscitivo e operativo, in grado di aiutare a comprendere e affrontare razionalmente alcuni fra i problemi che la vita ci pone ogni giorno». Chi lo dice? Discutiamone. Possiamo essere anche d’accordo sulla stretta connessione tra teoria e prassi in filosofia. Ma già su questo non troveremo tutti i filosofi d’accordo. Indubbiamente saranno ancor meno quelli che accetteranno che la filosofia serva ad «affrontare razionalmente alcuni fra i problemi che la vita ci pone ogni giorno»: tra l’altro usare il termine ‘razionale’ in filosofia (dopo la decostruzione che il Novecento ha fatto della ‘ratio’ classica) è già problematico. E ancora, leggiamo: la filosofia serve per rendere lo «studente un individuo pensante e consapevole e cittadino attivo». Anche questa: è sicuramente una delle possibilità della filosofia. Accanto a molteplici altre.

Se è vera la libertà lasciata al docente (dalle Indicazioni del 2010 e apparentemente anche dagli Orientamenti), perché ora delineare una idea di filosofia, da cui derivare una idea di rapporto teoria-prassi e una conseguente metodologia da prescegliere?

Il testo continua: «insegriamo fisica, matematica, latino, greco, storia, inglese ecc. ma, paradossalmente, non insegniamo in modo esplicito a pensare correttamente. Non forniamo, cioè, quegli strumenti per giustificare adeguatamente le posizioni che vogliamo sostenere e per criticare appropriatamente quelle che vogliamo avversare»: ecco l’idea di filosofia degli Orientamenti (o comunque di questo capitolo) chiaramente espressa: la

³¹ Ivi, p. 13 (da questa pagina traiamo anche tutte le citazioni seguenti).

filosofia è un pensare correttamente, un giustificare adeguatamente le proprie posizioni e un criticare appropriatamente quelle avversarie.

Ora, a parte che su ciascuno di quegli avverbi si potrebbe scrivere un poema, tenendo conto di tutte le critiche che sono state fatte all'idea di verità come correttezza, adeguazione e appropriatezza da tanti filosofi del Novecento, è evidente che qui emerge l'idea di una filosofia molto 'analitica', che serve per ben pensare e ben argomentare. Il che è sicuramente anche vero. Ma non è l'unico modo di intendere la filosofia e le sue possibilità.

Che cosa si chiede, di conseguenza, ad un insegnante di filosofia e che cosa costituirebbe lo specifico dell'insegnamento della filosofia rispetto alle altre discipline? Che insegni ai ragazzi a distinguere tra «una dimostrazione matematica, una prova empirica a sostegno di una teoria fisica o di un'ipotesi biologica, un argomento a favore di una posizione etica o politica, una difesa di una credenza ideologica o religiosa»; che insegni «come si costruisce una dimostrazione, un'argomentazione, una difesa di una credenza», perché questo nella scuola manca ed è invece fondamentale per «formare un cittadino consapevole e capace di uso critico del pensiero, per proporre ragioni per il proprio modo di vedere e di interpretare il mondo e la vita»³². Al che si potrebbe replicare: e chi gli insegna a porsi domande di senso? Chi gli insegna a mettere in discussione l'ovvio? Chi gli insegna a relativizzare il proprio punto di vista? Chi gli insegna la lentezza del pensare, il dubbio, il sospetto? E potremmo ovviamente continuare... quasi all'infinito. Perché ogni filosofia ha qualcosa da insegnare agli studenti... che solo la filosofia può insegnare. E ridurla a pensiero critico-argomentativo seguendo il presupposto (afilosofico) che questo è utile per una cittadinanza consapevole, sinceramente, ci sembra poco filosofico.

E ancora più difficile da sostenere ci sembra l'idea che lo scopo della filosofia nella scuola dovrebbe essere «quello di fornire solide competenze in campi quali la logica, strumento del corretto ragionare formale; la pratica dell'argomentazione e della negoziazione razionale, strumenti del ragionamento collaborativo e informale; la probabilità, intesa come strumento del corretto ragionare in situazioni di incertezza». Ci sembra un restringimento molto forte delle possibilità non solo della filosofia, ma anche delle Indicazioni nazionali, che invece si muovono 'anche' su altri versanti, come per esempio, interrogazione sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere, questione della felicità, della bellezza, della libertà, ecc.

«Dove vi sono posizioni da sostenere o da avversare, dove vi è dibattito ben fatto, dove vi sono strutture di saperi più o meno consolidati, lì necessariamente vi è la filosofia», si legge negli Orientamenti. E siamo sicuramente d'accordo. Ma il problema va posto al contrario: solo lì c'è filosofia?

Per fortuna gli Orientamenti aggiungono:

ciò non vuol dire affatto – *appare superfluo ricordarlo* [corsivo nostro] – limitare il contributo formativo della filosofia e del suo studio al solo sviluppo di abilità logiche e retoriche né ridurre il ruolo della ricostruzione storica del pensiero filosofico, la specificità dello statuto epistemologico della filosofia o la complessità delle conoscenze e idee filosofiche. Significa piuttosto sostenere che una solida preparazione logica e argomentativa – e la propensione a discutere che essa porta con sé – alimenta la capacità di governo delle proprie scelte, azioni ed emozioni e favorisce l'affinamento e la disposizione della persona a viverle tenendo conto degli esiti e delle conseguenze che esse hanno su di sé e sugli altri.

Il problema è che non è affatto «superfluo ricordarlo», visto che quasi tutto il testo degli Orientamenti continua a muoversi su questo versante logico-argomentativo e molto poco sugli altri. Prova che non è superfluo ricordarlo (e che invece andrebbe maggiormente detto e sostenuto) è nuovamente il finale del passaggio citato: in cui riemerge un'idea

³² Queste e le citazioni seguenti sono tratte da p. 14.

antropologica e sociale (evidentemente sottesa alla definizione di filosofia ‘trainante’ negli Orientamenti) che è quella di un uomo che deve essere capace di «governare scelte, azioni ed emozioni e tener conto dei loro esiti». Che immagine è se non quella dell’uomo auspicato dalla Società della conoscenza? Ma su questa immagine di uomo, di conoscenza e di società ... molta filosofia potrebbe dissentire.

Insomma il gap è proprio qui. Ed è già nel titolo. Gli Orientamenti assumono la filosofia (e l’antropologia, la didattica, la visione del mondo, della società, della politica) propria dell’ideologia della Società della conoscenza, e la applicano alla filosofia in generale e a ciò che quindi andrebbe insegnato: lasciando credere che questa sia ‘la’ filosofia da ricercare e da insegnare. E perché? Lo dice il testo stesso: perché la filosofia dovrà aiutare lo studente «in una società dove l’essere consapevolmente attivi e proattivi diventa sempre più cruciale»³³. E noi vediamo in controluce tutti i rischi della Società della conoscenza, della sua logica quantistico-valutativa, della sua ‘quantofrenia’³⁴.

Molto, tra l’altro, ci sarebbe da dire su questa espressione: ‘Società della conoscenza’.

5) Una digressione importante: possiamo usare in maniera ‘neutra’ l’espressione ‘Società della conoscenza’?

Certo, è una espressione ‘europea’. Come sappiamo, era già in controluce nel ‘Libro bianco di Delors’ del 1993 (*Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*), ma diventa una ‘svolta’ a partire dal ‘Libro bianco della Cresson’ *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*³⁵. Società della conoscenza, o società conoscitiva: a seconda delle traduzioni italiane diffuse³⁶. In francese è ‘*société cognitive*’ (il che è già diverso dal nostro conoscenza/conoscitiva), ma il termine decisivo, evidentemente, è quello inglese: *learning society*, che in realtà in italiano andrebbe forse meglio reso con *società dell’apprendimento*.

Come sempre, dietro le ‘dizioni’ ci sono interpretazioni, che non possiamo assumere acriticamente. Che cosa c’è dietro questa idea (ideologia?) della *learning society* o – se vogliamo continuare ad usare l’espressione ormai entrata nei nostri Documenti – *società della conoscenza*? Un primo riferimento (primo perché precedente al Libro bianco della Cresson) può essere fatto ai lavori di R. M. Hutchins, *The Learning Society* (1970) e di T. Husén, *The Learning Society Revisited* (1986)³⁷, i quali, partendo dal dato di una società ormai inter-connessa, in costante cambiamento, sottolineano la necessità, per gli individui e i gruppi, di essere in un costante stato/atteggiamento di apprendimento (*learning*); appunto: per comprendere e auspicabilmente dirigere i cambiamenti stessi. La società dell’apprendimento continuo, generata dalla globalizzazione, genera quindi a sua volta la necessità di apprendere continuamente, tutta la vita (*lifelong learning*) e di conseguenza richiede una modifica del nostro modo di pensare l’apprendimento stesso.

Una società cognitiva (come dice bene il francese) è quindi una società-sistema che ‘nel suo insieme’ (e non solo nei singoli individui) apprende. Una società-sistema che ha ‘un’

³³ Ivi, p. 13.

³⁴ Rimandiamo su questo a V. Pinto, *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*, Cronopio, Napoli, 2012.

³⁵ Siamo nel 1995 e, in vista dell’Anno europeo dell’educazione e formazione permanente (il 1996, appunto) la Commissione europea pubblica questo ‘Libro bianco sull’istruzione e la formazione’ (Unione europea, Bruxelles, 1995), a cura di Édith Cresson, allora commissaria europea con delega alla scienza, alla ricerca e all’educazione: http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf

³⁶ Che cosa si intendesse viene spiegato nella Premessa del Libro bianco (p. 3): «una società fondata sull’acquisizione di conoscenze e nella quale non si smetta di apprendere ed insegnare per tutta la vita. In altri termini, verso una società conoscitiva».

³⁷ R. M. Hutchins, *The Learning Society*, Penguin, Harmondsworth, 1970; T. Husén, *The Learning Society Revisited*, Pergamon, Oxford, 1986.

fine comune, quello della crescita, dello sviluppo; e in questa direzione diventa decisivo l'investimento e la crescita anche delle risorse umane (e del capitale del sapere).

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

Non dimentichiamo, però, il fine: il fine non è la conoscenza. Perciò è ambigua la traduzione 'società della conoscenza'. Se così fosse, lo scenario sarebbe molto diverso. Qui invece paradossalmente è proprio in gioco il passaggio dalla logica della conoscenza a quella della competenza (spesso a svantaggio della conoscenza stessa). Il fine è infatti trasformare le informazioni/conoscenze (società dell'informazione è un'altra espressione adatta!) in un sapere operativo, condivisibile e spendibile. Il fine è generare individui competenti della complessità sociale, all'interno della complessità sociale³⁸. Uomini 'correnti', come le 'monete correnti' diceva profeticamente un pensatore inattuale come Nietzsche:

Formare il maggior numero possibile di uomini correnti, questo dunque sarebbe il fine; e un popolo secondo questa concezione, sarà tanto più felice quanti più uomini correnti del genere possiederà. Perciò l'intenzione dei moderni istituti di istruzione deve assolutamente consistere nel permettere ad ognuno, per quanto sta nella sua natura, di diventare corrente, nell'educare ciascuno in modo tale che abbia, dal grado a lui proprio di conoscenza, di scienza e di sapere, la misura più grande possibile di felicità e di guadagno. Il singolo, così si pretende, con l'aiuto di tale istruzione generale dovrebbe saper quotare esattamente se stesso, per sapere che cosa deve esigere dalla vita; e infine si afferma che esiste una naturale e necessaria alleanza di 'intelligenza e possesso', di 'ricchezza e cultura', e ancor più, che questa alleanza sarebbe una necessità *morale*. Qui si odia ogni educazione che (...) ponga dei fini al di là del denaro e del guadagno e che consumi molto tempo (...). Si apprezza invece un'istruzione rapida per diventare presto un essere che guadagna denaro (...). All'uomo è concessa la cultura soltanto nella misura in cui essa è nell'interesse del guadagno generale e del commercio mondiale, e altrettanto si esige da lui³⁹.

D'altra parte basterebbe ricordare che il progetto relativo alla *Definizione e selezione delle competenze* decisive nella 'Società della conoscenza' venne promosso (già dal 1997) dall'OECD (OCSE: *Organizzazione per il Commercio e lo Sviluppo Economico*); basterebbe questo per ricordare che nei 'nostri' documenti sulle competenze le spinte economiche 'globali' si affiancano (quando non sostengono) quelle europeiste⁴⁰. Così come non possiamo dimenticare che la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 (sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente⁴¹: EQF, European Qualification Framework), citata nelle

³⁸ Nel libro bianco, per esempio, la logica delle competenze-chiave (che poi è arrivata fino alle Indicazioni nazionali per l'apprendimento della filosofia e poi a questi Orientamenti) nasce come esigenza della società globale e poi nello specifico della comunità europea; mettendo insieme da un lato l'idea (senz'altro condivisibile) di mettere sullo stesso piano gli investimenti 'materiali' e quelli sulla 'formazione', dall'altro lato l'idea (per lo meno discutibile) di avvicinare la scuola all'impresa.

³⁹ F. Nietzsche, *Schopenhauer come educatore*, ed. it. a cura di M. Montinari e G. Colli, Adelphi, Milano, 1992, pp. 58-59. Su questo tema dell'educazione inattuale, cfr. il numero di "Logoi.ph" III, 7, 2017 su *L'inattuale. Da Nietzsche a noi*: in particolare la nostra Introduzione, i saggi di F. De Natale e F. Abbate e la sezione sull'Insegnamento della filosofia, in particolare il dialogo degli studenti con G. Campioni.

⁴⁰ Da qui le specifiche indagini internazionali, tra cui è da ricordare in particolare PISA (Programme for international student assessment, avviato nel 2000), che confermano le linee di tendenza e le ragioni sottese, individuando il bisogno di una svolta nella direzione della formazione per competenze, nelle sollecitazioni provenienti innanzitutto nel mondo del lavoro (in cui in qualche maniera il gergo del competenzese vige da più tempo), nel bisogno di modificare un'istruzione troppo teorica e poco spendibile, ma anche nelle sollecitazioni provenienti dall'internazionalizzazione delle carriere, dal mondo della globalizzazione e delle nuove tecnologie. Nello scenario di un apprendimento che dura tutta la vita, e si rinnova costantemente (*lifelong e lifewide learning*), l'istruzione scolastica non può che essere un segmento di un processo ben più vasto.

⁴¹ Raccomandazione 2008/c 111/01/cE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23-04-2008: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_it.pdf

nostre Indicazioni nazionali 2010 (e sottesa agli Orientamenti MIUR che stiamo discutendo), nasce dalla cosiddetta ‘strategia di Lisbona’ del 2000 e dall’obiettivo del Consiglio europeo: «diventare l’economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo, capace di una crescita economica sostenibile accompagnata da un miglioramento quantitativo e qualitativo dell’occupazione e da una maggiore coesione sociale»⁴².

E se tutto questo non è sempre ‘esplicitato’ nei documenti che ci vengono dall’Europa o dal MIUR, è però necessario che noi lo sappiamo, e lo ricordiamo, prima di assumerli come ‘dati’ scontati, o prima di utilizzare come ‘neutra’ l’espressione ‘Società della conoscenza’.

Ma torniamo agli Orientamenti.

6) Dal secondo al terzo capitolo: ‘Filosofia e didattica per competenze’

La conclusione del secondo capitolo è ‘logica’: «si propone, allora, con questo *Documento* di potenziare tale orientamento con proposte concrete, anche attraverso il concorso delle buone pratiche già realizzate a scuola in questi anni da docenti e studenti»⁴³.

Speriamo anche si possano condividere ‘buone pratiche’ che si muovono a partire da altre filosofie e con altre prospettive.

Inutile ribadire che il secondo capitolo non ci piace proprio.

Diverso il discorso per il terzo e quarto, che sicuramente si muovono in maniera più ampia e meno pre-giudicata. Forse sono scritti da mani diverse.

In ogni caso ad un lettore attento – come già detto – crea difficoltà il passaggio da questo secondo capitolo, in cui in fondo già si prescrivono competenze da sviluppare (logico-argomentative), al terzo capitolo, dove si tratta il rapporto filosofia e competenze come se il secondo capitolo non ci fosse. Individuando altre competenze.

Ci chiediamo: quelle del secondo capitolo sono prioritarie e le altre secondarie? Oppure il terzo e il quarto capitolo superano e integrano il secondo? E, in ogni caso, che rapporto c’è tra le competenze direttamente dedotte dall’idea di filosofia come pensiero critico e

⁴² Si stabilisce come punto di approdo del processo il 2010, rafforzando gli obiettivi strategici della società europea della conoscenza (aumentare qualità ed efficacia dei sistemi educativi e aprirli sempre più al mondo esterno), avendo di mira in particolare la riduzione dell’abbandono scolastico, l’aumento dei giovani in possesso di diploma superiore, l’incremento dei laureati in matematica, scienze, tecnologie e la partecipazione adulta all’apprendimento permanente. Ritorna come centrale quindi nella strategia di Lisbona la valutazione/certificazione delle competenze (in relazione anche al life long learning e al self directed learning, capacità di autoapprendimento).

⁴³ Questa e tutte le citazioni seguenti nel testo tra caporali sono tratte da p. 15.

Va riportata inoltre la nota 18 degli Orientamenti, che andrebbe commentata punto per punto, perché apparentemente ‘neutra’ e invece decisamente schierata: «In particolare, va ricordato l’appello, lanciato su “Il Sole 24 Ore Domenica” nel giugno 2014, di veicolare attraverso l’insegnamento di Educazione civica – materia da rendere obbligatoria secondo i proponenti – gli strumenti logici e metodologici per l’apprendimento dell’esercizio critico del pensiero, al fine di favorire lo sviluppo di competenze logico-linguistiche, la dialettica come arte del dialogare, l’analisi critica delle parole e dei discorsi altrui. Più recente è la proposta della nuova edizione della trasmissione di filosofia di Rai Cultura “Zettel Debate. Fare Filosofia”. Si tratta del programma in cui i professori Felice Cimatti e Maurizio Ferraris sono i coach di due diversi modi di affrontare le questioni, secondo la modalità del *debate*. Obiettivo del progetto è “fare filosofia” concretamente e fornire strumenti di discussione utili agli studenti per sviluppare poi in classe, attraverso un approccio argomentativo, lo scambio di opinioni e il confronto di idee. Cfr. <http://www.filosofia.rai.it/articoli/zettel-debate-fare-filosofia/36192/default.aspx>. Il promo della trasmissione con una breve clip registrata con alcuni ragazzi di un liceo classico di Roma è stato mostrato nel corso della giornata di presentazione dei lavori preparatori al *Documento* a Roma, nella Sala della Comunicazione del MIUR, il 9 febbraio 2016. Cfr. <http://www.philolympia.org>».

dialogo e le altre competenze più generalmente dedotte dalle altre modalità possibili di vivere e insegnare a filosofia?

Il terzo capitolo, lasciando da parte la prospettiva logico-argomentativa, da subito dichiara infatti di seguire l'idea di una filosofia «per essenza» (in «rapporto intimo») legata alla vita⁴⁴. Inevitabilmente quindi la prospettiva si allarga: perché la vita è molteplice, e – come si legge poco sotto – «il ruolo della cultura filosofica nella costruzione dell'identità personale è molteplice».

Dunque questo capitolo sottolinea (giustamente a nostro avviso) come la filosofia più di altre discipline possa aiutare docenti e studenti a «costruire curricoli personalizzati e distinti»⁴⁵. Che cosa si fa, quindi? Innanzitutto si elencano una serie di ambiti in cui le competenze filosofiche possono essere utili. I primi tre riguardano ancora competenze trasversali.

1) *Le competenze chiave*. Innanzitutto, infatti, si ricorda che «la formazione mediante la filosofia intenziona e rafforza elementi cardinali ricompresi nelle *competenze chiave*»⁴⁶ e questo serve ovviamente a ricordare che «l'universalità degli atteggiamenti di razionalità e comprensione» consente l'allargamento «dell'insegnamento dell'esercizio attivo e ampio del pensiero», «anche in assenza dello specifico insegnamento filosofico, poiché la curvatura filosofica della personalità può anche essere indipendente dalla preparazione dottrinale»⁴⁷.

Ci sia concessa su questo una sottolineatura. Tutto questo chiaramente serve per aiutare i non-filosofi a comprendere che l'allargamento dell'insegnamento della filosofia 'oltre' il Liceo è utile. Dall'altro, però, se la cosa non è ben spiegata, può essere intesa anche come una riduzione della filosofia a un generico esercizio attivo del pensiero (che non ha poi nulla di radicalmente filosofico). Una cosa è dire che si può insegnare la filosofia per temi e problemi là dove questo può essere più necessario rispetto a un insegnamento storicistico (infatti in nota il rimando è al capitolo relativo all'insegnamento della filosofia nell'istruzione tecnica e professionale); un'altra cosa è dire che la curvatura filosofica può esistere anche senza una preparazione filosofica (dell'insegnante e dei discenti).

2) *Competenze chiave di cittadinanza*. La cosa strana in questo passaggio è che in questa parte si parla del contributo della filosofia per la costruzione di competenze di cittadinanza ancora (e solo) in termini argomentativo-razionali e ancora in termini di competenze trasversali. Infatti si sottolinea la «centralità dell'*argomentazione razionale anche*

⁴⁴ «La riflessione sulle competenze diventa per la filosofia lo spazio per riaffermare anche una propria vocazione strutturale, quella del necessario rapporto intimo con la vita, che ne costituisce da sempre una dimensione essenziale»; il rimando in nota è a A. Modugno, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Roma 2017 e poi all'Allegato D del Documento.

⁴⁵ Anche se poi resta una sorta di 'cedimento' alla logica 'lavorativa' delle competenze, quando si dice che la filosofia «abilita lo studente non soltanto alla conoscenza di un canone e di una tradizione, ma anche alla capacità di razionalizzazione della propria esperienza e di partecipazione attiva al processo formativo», e «all'inserimento nel contesto sociale come cittadino responsabile e attivo»; e non a caso si richiama la «prospettiva educativa sostanzialmente attivistica che è in sviluppo dal Regolamento 275/1999 in poi».

⁴⁶ Nella nota 20, a proposito, si dice, con linguaggio inevitabilmente inglese e rimando europeo: «Le *key competences* definite a livello comunitario sono declinate dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE), *The Key Competences for Lifelong Learning. A European Framework* (EFKC), la quale indica il quadro di riferimento delle otto competenze chiave, che i cittadini europei devono possedere per la realizzazione della persona, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e l'occupabilità. Esse sono: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale. Va ricordato la più recente *New Skills Agenda for Europe* della Commissione Europea, del 10 giugno 2016 (2016/381/F2/COM), *Employment, Social Affairs and Inclusion*, con riferimento a competenze trasversali e ad altre competenze utili e pertinenti rispetto alle richieste del mercato del lavoro, allo scopo di promuovere l'occupabilità, la competitività e la crescita in Europa».

⁴⁷ Questa e tutte le citazioni successive sono tratte da p. 16.

nell'interazione interpersonale» e si usano altre espressioni simili. Pur essendo convinti con gli estensori del Documento che ovviamente la filosofia possa aiutare a «contrastare la prevalenza sempre più frequente nel contesto del dibattito pubblico di argomentazioni affidate al carattere e all'esempio (e non alla prova e al raziocinio), se non alla semplice forza della voce, al tenore del registro o all'appello riduttivo alle emozioni», siamo anche dell'avviso che le competenze di cittadinanza che può sviluppare 'propriamente' la filosofia non siano limitabili allo sviluppo di argomentazioni razionali utili al dibattito. Infatti dopo si espliciteranno anche altre competenze relative al rapporto filosofia/cittadinanza. Perché non metterle qui? Il tutto continua a sembrare sconnesso.

3) *Competenze linguistiche*. Si nomina poi la possibilità della filosofia di «concorrere a stimolare negli studenti la ricerca della *funzionalità del lessico*, mostrando come tra le parole e le cose intercorra un rapporto di stretta interrelazione, grazie alla capacità delle parole di organizzare l'esperienza, di 'fare' oltre che di 'nominare'».

Infine vengono indicate delle competenze squisitamente filosofiche, legate alla dimensione etico-politica, all'attitudine critico-interrogativa, all'apertura di possibilità e al legame della filosofia con la vita individuale e sociale. Vediamole singolarmente (i titoletti in corsivo sono nostri).

4) *Etica e responsabilità*. La filosofia «può aiutare gli studenti a riflettere *sulle conseguenze dell'universalizzazione di loro tesi o posizioni* e coordinare il necessario dibattito sulla natura generale o particolare delle scelte etiche e politiche, nonché introdurre la problematica della *responsabilità* nella consapevolezza degli studenti». E questo si collega anche alle competenze di cittadinanza, mostrando come la filosofia possa contribuire ad accrescerle anche con lo specifico contributo delle riflessioni etiche, morali, politiche dei filosofi (e non solo nell'aspetto meramente logico-argomentativo).

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

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

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

Gli ultimi punti ci sembrano del tutto condivisibili e in ogni caso molto più 'aprenti' ad altre visioni della filosofia rispetto a quanto prospettato nel secondo capitolo.

Peccato che (a differenza di quanto è accaduto nel capitolo precedente e di quanto accade nel resto del documento) tutto questo non viene ‘tradotto’ in consigli di ‘pratiche’ da adottare in classe. Sicché rischia di rimanere vago.

Soprattutto poi non si comprende il senso del passaggio successivo:

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

la capacità di decodificare e interpretare le diverse sfumature di senso contenute nei messaggi prodotti dal nostro agire comunicativo;

la fruizione consapevole del valore estetico/etico in tutte le sue espressioni;

la costruzione razionale e l'appartenenza riflessiva a un proprio contesto valoriale per esprimere una cittadinanza partecipativa e globale⁴⁸.

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

Infine, le conclusioni di questo capitolo. Da un lato nuovamente condivisibili, quando si ricorda che proprio per tutto questo sarà utile aprire l'insegnamento della filosofia anche nei percorsi dell'istruzione tecnica e professionale e nell'istruzione per gli adulti. Dall'altro lato nuovamente problematiche, perché là dove si tenta di rispondere tutto sommato alla domanda: ma da dove sono state tratte queste competenze? La risposta è «non già attraverso nozioni e valori calati dall'alto da parte della scuola o della società, ma sviluppando l'esigenza interiore di pensare, di esercitare autonomamente e razionalmente il pensiero, in quanto dominio cognitivo privilegiato di riflessione e azione, di teoria e pratica»; e qui torna il *gap* più volte sottolineato: che significa che le competenze vengono dedotte dall'esigenza interiore del pensare? In realtà, appunto, vengono dedotte dall'idea di filosofia che hanno in testa gli estensori degli Orientamenti. Ed ecco che, quando la si va ad esplicitare, la ricchezza che abbiamo visto pur presente in questo terzo capitolo si restringe nuovamente ad una definizione sinceramente limitante: «esercitare autonomamente e razionalmente il pensiero, in quanto dominio cognitivo privilegiato di riflessione e azione, di teoria e pratica»⁴⁹.

Molto, inoltre, ci sarebbe da dire (sulla questione delle competenze relative al Sillabo proposto nell'allegato b), ma su questo siamo intervenuti in altra sede⁵⁰, e ci riserviamo di tornare ad intervenire. A nostro avviso, infatti, il modo più saggio per affrontare la questione delle competenze è non dedurle né da quanto ci chiede l'Europa (o il mercato

⁴⁸ Ivi, p. 17.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Ci permettiamo di rimandare al nostro A. Caputo, *Un insegnamento filosofico per competenze è competente? La Didattica della filosofia e l'Università. Alcune proposte*, in “Logoi.ph”, III, 8, 2017, pp. 224-238, testo che rielabora la relazione che abbiamo presentato durante la Giornata di studio: ‘La didattica della filosofia nell'Università italiana’ organizzata dalla Consulta Nazionale di Filosofia, la Società filosofica italiana e l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

globale) né da quanto è nella testa di un legislatore, perché questo (in ogni caso) sarebbe arbitrario (o comunque poco filosofico). Le competenze filosofiche possono essere tratte solo dalle conoscenze filosofiche. Ogni filosofo ha una competenza filosofica da insegnarci. Un sillabo ‘italiano’ delle competenze (là dove la tradizione italiana dell’insegnamento della filosofia è insieme storico e problematico⁵¹) dovrebbe poter partire dai ‘problemi’ che ci hanno insegnato gli autori, e capire che competenze specifiche questi ci consegnano. Altrimenti continueremo a non lavorare filosoficamente. Ma su questo non possiamo che soprassedere, perché il discorso sarebbe troppo lungo. D’altra parte queste pagine non vogliono fare proposte, ma solo leggere criticamente gli Orientamenti.

Quindi proseguiamo.

7) Il quarto capitolo: *Filosofia e didattica integrata, ovvero: come ripensare l’interdisciplinarietà*

Non nascondiamo il nostro interesse per questo capitolo. Condividiamo l’idea di fondo, ovvero quella che la filosofia possa servire non solo per «ricomporre i saperi», ma anche per «contaminarli» e quindi per «favorire lo sviluppo di creatività, immaginazione, ‘pensiero divergente’»⁵². Questo fa sicuramente da contrappeso a quanto visto nel secondo capitolo. Però poi di nuovo si aggiunge che tutti questi aspetti vanno considerati «come fattori indispensabili per alimentare innovazione e crescita», e qui lo ‘spettro’ della visione europeo-economicistica della Società della conoscenza torna ad aggirarsi.

Tornano poi le sottolineature condivisibili; il fatto che la filosofia possa aiutare nella «visione di un’idea di sapere consapevole della sua complessità e, al tempo stesso» dare «una prospettiva di ‘senso’, certo non univoca né definitivamente conquistata, in grado di salvaguardare gli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari e la pluralità dei prodotti culturali determinati».

Insomma, questo capitolo propone una «didattica interdisciplinare di filosofia»⁵³ (o, come si dice poco dopo, «interdisciplinare, transdisciplinare e multidisciplinare»⁵⁴), come auspicato dal *Profilo, educativo, culturale e professionale dei Licei*⁵⁵ e dai vari documenti legati alla Riforma della scuola.

⁵¹ Tra i numerosi lavori che si potrebbero ricordare, ci limitiamo a citare testi di autori vari, che raccolgono numerose prospettive e modelli di scuola italiana: L. Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, Utet, Torino, 2007; F. De Natale (a cura di), *L’insegnamento della filosofia oggi*, Stilo, Bari, 2004; M. De Pasquale (a cura di), *Filosofia per tutti*, Franco Angeli, Milano, 1998; Ruffaldi (et al.), *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze, 1999; nonché il prezioso sito a cura di M. Trombino, www.ilgiardinodeipensieri.it

⁵² Ivi, p. 17 (da cui sono tratte anche le citazioni seguenti).

⁵³ Ivi, p. 18.

⁵⁴ Ivi, p. 19.

⁵⁵ Del quale, gli Orientamenti ricordano gli elementi che, riletti in ottica filosofica, spingono in questa direzione interdisciplinare (pp. 18-19): «*lo studio delle discipline in una prospettiva sistematica, storica e critica; la pratica dei metodi di indagine propri dei diversi ambiti disciplinari; l’esercizio di lettura, analisi, traduzione dei testi letterari, filosofici, storici, scientifici, saggistici e di interpretazione di opere d’arte; la pratica dell’argomentazione e del confronto; la cura di una modalità espositiva scritta ed orale, pertinente, efficace e personale; l’uso degli strumenti multimediali a supporto dello studio e della ricerca*». Il testo continua dicendo: «se poi si passa ad esaminare i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali, divisi nelle cinque aree (metodologica; logico-argomentativa; linguistica e comunicativa; storico-umanistica; scientifica, matematica e tecnologica), la possibilità di una intelaiatura integrata e coerente dei processi culturali si fa sempre più concreta e con essa la centralità della filosofia. Si tratta in parte di risultati ‘trasversali’, cui il docente di filosofia può concorrere in maniera significativa, insieme ai colleghi delle altre materie di studio, alla costruzione di percorsi di effettiva intersezione tra le discipline, attraverso la sua capacità progettuale nella fase di programmazione collegiale dei dipartimenti disciplinari e dei consigli di classe. (...) In particolare, nelle “Linee generali e competenze” e negli “Obiettivi specifici di apprendimento” relative all’insegnamento filosofico le *Indicazioni nazionali* richiamano esplicitamente «il rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere, in particolare la scienza», come uno dei problemi filosofici. (...) Nella

La didattica integrata in filosofia diventa quindi una proposta affinché «attraverso la filosofia» gli studenti possano «interagire con la scienza, con i saperi tecnologici e artistici o con le scienze umanistiche e sociali» e questo apre ancora altri, nuovi spazi alla filosofia, non solo là dove è prevista dal curriculum scolastico, ma anche «come materia trasversale od opzionale, come potenziamento e ampliamento dell'offerta formativa».

In questo capitolo, inoltre, efficacemente e opportunamente a nostro avviso, si ricorda come tutto questo possa essere raggiunto

attraverso diverse metodologie, come l'insegnamento della filosofia nella prospettiva sistematica, storica e critica o mediante l'approccio per temi e problemi oppure nell'esercizio di lettura e analisi dei testi. Questi andranno considerati non solo nella forma discorsiva ma anche, in senso più ampio, in quanto espressione di diversi linguaggi (ad esempio visivo, sonoro, tattile), nonché alla luce delle molteplici possibilità offerte dagli strumenti tecnologici⁵⁶.

Di questo passaggio è importante sottolineare due aspetti: il primo è il fatto che il lavoro interdisciplinare in filosofia non esclude ma implica i modelli 'classici' (storico e problematico) di insegnamento. Il secondo aspetto è che non solo la filosofia può essere d'aiuto alle altre discipline e altri linguaggi, ma al contrario, in una feconda sintesi, i linguaggi (magari più propri di altre discipline) come quello visivo dell'arte, quello sonoro della musica, ecc., possono essere d'aiuto allo sviluppo di competenze filosofiche.

Da qui «la centralità del testo», come base per l'interdisciplinarietà: nella consapevolezza che i vari sussidi, strumenti, linguaggi non sostituiscono il testo filosofico, ma lo arricchiscono, nel «senso di un dialogo e di una produttiva contaminazione (...), in un'ottica legittimata e sostenuta attraverso opportune argomentazioni e motivati confronti»⁵⁷. Siamo contenti che almeno questo capitolo ribadisca con forza la centralità del testo in filosofia.

Il finale torna (forse inutilmente) nuovamente sulle tecniche retoriche, ribadendo che anche in prospettiva interdisciplinare «le tecniche argomentative e del *debate*» diventano importanti «per formulare problemi, proporre soluzioni, giustificare razionalmente le ipotesi».

Ci piace invece la sottolineatura che ricorda come, «nella pratica dialogica», è possibile utilizzare tutti «i tipi di dialogo (dimostrativo, persuasivo, informativo, negoziale, inquisitivo, deliberativo, disputativo ecc.), ma anche a comprendere la diversità espressiva delle varie discipline»: perché il dialogo si dice sempre e solo al plurale, nelle forme e nelle alterità messe in gioco. Questo, almeno nel quarto capitolo, si dice.

8) Il quinto capitolo e l'Istruzione tecnica e professionale

Il quinto capitolo è quindi dedicato esplicitamente a *L'apprendimento della filosofia nell'istruzione tecnica e professionale*. Non ci soffermiamo, perché crediamo di aver già sottolineato le cose essenziali e il nostro sostanziale accordo con la proposta (d'altra parte già nell'anima dei programmi Brocca).

stessa direzione si orientano i più recenti Decreti attuativi della Legge 107/2015: in particolare si ricorda qui quello sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, nel quale si sollecita la progettualità delle istituzioni scolastiche alla realizzazione dei temi della creatività con attività teoriche, pratiche, laboratoriali, di studio, approfondimento, mediante percorsi curricolari nei diversi ambiti disciplinari – compreso quello filosofico – e attraverso la sinergia tra i vari linguaggi».

⁵⁶ Ivi, p. 19.

⁵⁷ Ibid.

Vale la pena ricordare che qui (più che altrove) – nel tentativo di mostrare l'importanza della filosofia anche per studenti non liceali, emergono altre definizioni e sottolineature maggiormente esistenziali ed etiche della filosofia, che gli Orientamenti mostrano con efficacia essere già presenti nelle indicazioni del *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*⁵⁸. E quindi si ricorda l'importanza della filosofia per la «conoscenza di sé» («la ragione di tale possibilità sembra scaturire dall'etimologia stessa della parola, dallo spazio semantico che prospetta e dal sentimento che richiama, appunto φίλο e σοφία»); per dare 'senso' agli altri saperi («che diversamente verrebbero vissuti come non significativi e, pertanto, esterni ed estranei»); per «educare all'analogia, all'alterità, all'amicizia» e più in generale alla «relazione con gli altri». Poi nuovamente si sottolinea come la filosofia educi al «senso critico, alla creatività, nonché allo sviluppo della riflessione etica e dell'educazione civica»; e più in generale «arricchisca la personalità dello studente e lo renda soggetto autonomo e responsabile in tutti i campi dell'esperienza umana, sociale e professionale». «Infine, la filosofia in quanto interrogazione costante e permanente», «come capacità di saper domandare, oltre che di saper rispondere, vivifica (...) i processi di apprendimento/insegnamento (...) come luoghi dinamici generati da domande su cui esercitarsi in una pratica educativa continua di rimando dei contenuti disciplinari alle domande che li hanno costituiti»⁵⁹. Si ricordano poi anche inevitabilmente le potenzialità che la filosofia offre «in quanto tirocinio della libertà attraverso il giudizio, (...) potenziamento sia delle abilità connesse all'esercizio della 'ragione morale' che di quelle logico-argomentative legate all'uso della 'ragion critica' (...). potenziamento delle capacità di analisi, argomentazione, comunicazione e immaginazione».

Ci piace infine riportare la sottolineatura finale:

in conclusione, proprio per dare corpo alle nuove dimensioni formative proposte dalla filosofia, sarebbe opportuno privilegiare un'organizzazione dei contenuti per nuclei tematici connessi a situazioni concrete, a vissuti e/o per questioni-chiave legate ai saperi, da agire quali punti di intersezione significativi delle competenze attese al termine dei percorsi di istruzione tecnica e professionale e intorno ai quali "tessere" le relative attività didattiche (ad esempio lettura dei testi filosofici; utilizzo di strumenti digitali; *debate*) secondo un gioco didattico per invitare ciascuno studente a sollevare domande, cercare risposte e orientarsi come cittadino attivo e globale,

là dove si richiama anche l'utilizzo del gioco didattico, che da tempo noi stiamo sperimentando con la formula *Philosophia ludens*⁶⁰.

9) CLIL e sesto capitolo

Non entriamo nel merito del capitolo successivo dedicato alla metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning). In questa sede di presentazione/discussione critica degli Orientamenti ci limitiamo a sottolineare che forse lo spazio dedicato a questo capitolo è eccessivo se confrontato con il resto. Comprensibile in relazione al fatto che si tratta di uno spazio 'nuovo' per la filosofia; ma anche sbilanciato in direzione/dimensione esterofila, come abbiamo detto e sottolineato dall'inizio.

⁵⁸ Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, Allegato (Art. 1 comma 5).

Cfr. <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/05226dl.htm>. Nei sopraccitati Regolamenti di riordino degli istituti professionali e degli istituti tecnici vi si fa esplicito riferimento.

⁵⁹ Ivi, pp. 20-21 (da cui sono tratte anche le citazioni seguenti).

⁶⁰ Cfr. A. Caputo, *Philosophia ludens. Per giocare in classe con la storia della filosofia*, La Meridiana, Bari, 2011; R.M. Baldassarra – A. Caputo – F. De Natale, A. Mercante, *Un pensiero in gioco. Storie, teorie ed esperienze di didattica ludica in filosofia*, Stilo, Bari, 2011.

Così come questo capitolo è inevitabilmente sbilanciato più degli altri sul discorso della Società (europea) della conoscenza. Sarà sufficiente richiamare questo passaggio:

Nel Rapporto “New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology”, pubblicato nel 2015 dal World Economic Forum, l’organizzazione internazionale indipendente con sede a Ginevra, sono indicate le 16 capacità che i sistemi educativi dovrebbero garantire al fine di rispondere alla richiesta da parte del mondo del lavoro di un ventaglio di competenze più ampio e articolato rispetto al passato. Tra le altre, vi sono indicate le seguenti definizioni:

Pensiero critico/Problem solving: *abilità di identificare, analizzare e valutare situazioni, idee e informazioni per formulare risposte e soluzioni*

Creatività: *abilità di immaginare e progettare strade nuove e innovative, di affrontare i problemi, di rispondere alle richieste attraverso la sintesi, l’applicazione o la riformulazione della conoscenza*

Comunicazione: *abilità di ascoltare, comprendere, trasmettere e contestualizzare informazioni attraverso segni verbali, non verbali, scritti e visuali*

Collaborazione: *abilità di lavorare in gruppo per raggiungere un obiettivo comune, inclusa la capacità di prevenire e gestire i conflitti⁶¹.*

Cose ovviamente vere e utili. Ma non sfugga al lettore quello che non è detto in questo capitolo degli Orientamenti, e cioè che queste capacità non sono sviluppate/sviluppabili solo attraverso la metodologia CLILL. Tra l’altro si potrebbe creare un cortocircuito quando dopo si legge: «nei capitoli precedenti si è detto della filosofia come di una disciplina che offre effettive possibilità per attivare tali *competencies* (...): azioni progettate e realizzate in filosofia con modalità CLILL sembrano prospettare ulteriori concrete opportunità in tal senso». Insomma: non è che se non facciamo filosofia in inglese... non siamo in grado di sviluppare queste e altre competenze!

Così pure un altro cortocircuito si potrebbe creare trovando in ‘questo’ capitolo e non altrove il sottoparagrafo: (6.1) *Come costruire curricoli e sillabi?* Infatti ‘queste’ indicazioni sono chiaramente legate alla metodologia CLILL: ma non possiamo pensare che gli schemi qui prospettati valgano per tutte le metodologie (e il conseguente sviluppo di competenze) filosofiche. Le *Thinking Skills* così proposte, infatti, non è detto che debbano valere per la filosofia in generale. E non possiamo prendere le varie linee e indicazioni inglesi e internazionali proposte in questa sezione e applicarle indebitamente e automaticamente a percorsi non svolti attraverso la metodologia CLILL.

Perché, per esempio, scrivere in questa sezione: «particolarmente interessante per la costruzione di un sillabo dedicato alla filosofia può rivelarsi la lettura della brochure ‘Syllabus - Pre U 2 Certificate in Philosophy and Theology’, che suggerisce elenchi di argomenti, descrittori di competenze, testi da leggere, tipologie e modalità di valutazione»⁶²? Si sta parlando di un sillabo per la metodologia CLILL o per la filosofia in generale? Sembrerebbe che si stia parlando in generale. E allora perché metterlo in questo sottoparagrafo? E soprattutto perché prendere uno schema di questo tipo per un sillabo italiano? Abbiamo riportato solo una citazione, ma il paragrafo è pieno di riferimenti e schemi articolati, sia nel testo che in nota. Riferimenti per lo più inglesi; e con qualche richiamo all’area francese e germanofona.

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

l’intento è quello di proiettare – anche attraverso la metodologia CLILL – l’insegnamento della filosofia adottato nelle nostre aule scolastiche in un orizzonte più ampio rispetto ai confini nazionali, non già per rinunciare a un proprio e certo modello italiano ma per rinnovare nella prospettiva della internazionalizzazione della didattica e del confronto tra diversi approcci ‘una via italiana’

⁶¹ Orientamenti, cit., p. 23.

⁶² Ivi, p. 25.

all'apprendimento della filosofia, in grado di interpretare sia le sfide educative e culturali della contemporaneità sia i bisogni formativi e professionali dei futuri cittadini⁶³.

Si parla di «una via italiana all'apprendimento della filosofia». Ma questa via, negli Orientamenti non c'è. Nel senso che però gli Orientamenti richiamano questi confronti stranieri e non provano nemmeno a cercare quali risorse ci sarebbero (e ci sono) dentro la tradizione dell'insegnamento italiano della filosofia⁶⁴.

Lo stesso dicasi del paragrafo successivo (6.2): *quali modalità didattiche utilizzare?* Qui vediamo di nuovo all'opera uno strano cortocircuito, infatti emerge innanzitutto il *debate* (argomentare/dibattere)⁶⁵. Capiamo, quindi, che cosa è accaduto nel capitolo 2, dove ci sono state presentate innanzitutto le metodologie del *critical thinking* e del *debate*. Si è preso quanto sviluppato appunto in area anglofona e lo si è messo 'avanti', come 'proprio' della metodologia filosofica tout court.

E anche qui, anche per il dibattito, si richiamano sperimentati modelli americani (e non solo). Ma si dimentica che da decenni in Italia si sperimentano in classe e tra le classi forme di dialogo, forum, discussione filosofica, diatriba, ecc.: con modelli 'italiani'.

10) Le risorse di apprendimento e l'avanzata del digitale rispetto al cartaceo.

Il capitolo 7 è dedicato a *Le risorse di apprendimento: i nuovi strumenti e l'idea di un lessico filosofico a costruzione cooperativa*. Qui da un lato si ribadiscono le pratiche didattiche evidentemente privilegiate dagli Orientamenti e già indicate, poi si ricorda come «tradizionalmente, in ambito filosofico le risorse di apprendimento utilizzate sono state soprattutto di due tipi: libri di testo e (selezioni da) testi dei filosofi»⁶⁶ e l'importanza di essi per lo studio delle fonti e l'avvio alla scrittura filosofica. Poi, però, nuovamente si dà molto, moltissimo spazio alle possibilità legate all'uso del digitale e alle varie possibilità ad esse legate (*enhanced digital textbook*, potenzialità delle *digital humanities*, contenuti stratificati ed ipertesti, risorse on-line, *Open Courseware*, video di *RAI Cultura* e in particolare di *RAI Filosofia*, contributi multilingue tematici digitalizzati dai Paesi membri dell'Unione Europea e dalla *Digital Public Library of America*, rimandi fra carta e digitale, anche nella forma di QR code, piattaforme *e-learning* e per il *social reading*, ecc.). Insomma senza un vocabolario d'inglese e senza competenze digitali questo capitolo non si può leggere.

Certo, si ribadisce che la strategia proposta (da monitorare, valutare ed eventualmente rafforzare o abbandonare) è quella di «favorire una proficua integrazione tra strumenti digitali e contenuti, cartacei o digitali, organizzati sulla base della forma-libro (manuali, antologie)», ma si propone in particolare la creazione di un «glossario filosofico digitale plurilingue che possa essere integrato nei manuali cartacei (attraverso QR Code o simili) o digitali, e sia consultabile anche direttamente da qualunque piattaforma», un glossario articolabile dal punto di vista semantico o argomentativo o pragmatico (il che già scarterebbe l'approccio storico) e che vada ad integrare anche altre risorse: e qui ritorna

⁶³ Ivi, p. 26.

⁶⁴ Ci limitiamo a richiamare il prezioso volume di A. Gaiani, *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, Cleup, Padova, 2014; ma ci permettiamo di rimandare anche al nostro: *La nascita della didattica della filosofia*, in R. Baldassarra – A. Caputo – F. De Natale, A. Mercante, cit., pp. 61-85.

⁶⁵ Poi vengono indicate la *flipped classroom* (lezione rovesciata), il *cooperative learning* e la *peer education*. Anche su questo torneremo.

⁶⁶ Orientamenti, cit., pp. 28 sgg.

l'argomentazione e poi si aggiungono infografiche, *timeline* animate, software per la dimostrazione e così via⁶⁷.

La nota 50 è indicativa: «La proposta viene avanzata anche in risposta agli obiettivi e alle azioni indicati nel cap. 4.2 'Competenze e contenuti' del PNSD, dove si sollecitano i docenti nel ruolo di facilitatori di percorsi didattici innovativi per coinvolgere gli studenti non solo all'utilizzo e alla condivisione di opere digitali di qualità, ma anche e soprattutto alla produzione di contenuti didattici gratuiti di qualità, vale a dire scientificamente solidi e autorevoli». Anche in questo, caso, però, se capiamo e apprezziamo quello che sicuramente può diventare centrale negli istituti professionali e tecnici, ci chiediamo se lo sforzo chiesto per la produzione di siffatti lessici alla normale programmazione didattica di un docente di filosofia, in questa direzione, non sia eccessivo.

11) Gli ultimi capitoli: Esame finale, alternanza scuola lavoro, orientamento, Conclusioni

Anche in questo caso non entriamo nel merito e ci limitiamo a sottolineare come in questi capitoli riemergano le linee di tendenza che abbiamo già indicato.

Il capitolo 8, *Capacità critica e prove di esame*, oltre che vedere lo spazio e le possibilità della filosofia in sede di esame per il Diploma finale, torna a ribadire le due priorità di questi Orientamenti, cioè da un lato il sottolineare le possibilità che la filosofia ha/dà di «strumenti logico-argomentativi, riferimenti concettuali, risorse culturali (...) per sviluppare pensiero critico e attitudine all'analisi e al giudizio ragionato», utili per tutti. E quindi, la proposta di estendere la filosofia oltre i Licei, per dare a tutti le stesse opportunità. In questo contesto viene però usata l'espressione (a nostro avviso francamente pesante) di «capitale umano» «tanto invocato in tutti i documenti programmatici e nelle agende per il futuro dell'economia, della società e della democrazia» (p. 30) e quindi la sollecitazione a prevedere anche negli istituti tecnici e professionali «la progettazione di percorsi didattici di filosofia, attraverso la possibilità di introdurla come materia opzionale nel secondo biennio e nell'ultimo anno, oppure attraverso un'opportuna progettazione trasversale ad altri insegnamenti», sfruttando anche gli organici del potenziamento.

Il capitolo nono è dedicato a '*Filosofia, alternanza scuola lavoro, orientamento*'; il decimo a *La formazione dei docenti di filosofia nel quadro del rinnovamento*. Su entrambi questi argomenti ci sarebbe 'un mondo' da dire e quindi non proviamo nemmeno a toccarli. Ci interessa però sottolineare, in positivo, come anche qui si ribadisca che «la filosofia può dare il suo contributo di pensiero e pratica: proseguire nella prospettiva dell'apprendimento permanente in un'ottica di curriculum verticale già dal primo ciclo scolastico, per intensificarsi nel secondo ciclo e proseguire nella prospettiva dell'apprendimento permanente» (pp. 38-39).

Veniamo quindi alle conclusioni del documento (*Conclusioni. Azioni e progettualità future*), che ci sembra utile riportare per intero (o quasi).

come più volte esplicitato, il *Documento* rappresenta la base per avviare, a valle della sua pubblicazione, un percorso di ascolto e confronto con docenti, studiosi, ricercatori sulle proposte avanzate nonché di disseminazione e divulgazione lungo le linee tracciate e gli sviluppi successivi di metodiche e pratiche, stili e concetti, di cui in queste pagine si è data una prima sommaria ricognizione, al fine di valorizzare il ruolo

⁶⁷ E si continua: «Questi lessici potrebbero essere pensati su vari livelli: sia come il singolo lessico costruito autonomamente dallo studente che si è servito di varie piattaforme, database, software dedicati ecc., sia come il lessico che risulta da una attività laboratoriale di una singola classe, di classi federate, o anche di un'iniziativa nazionale. Lo scopo ideale, tuttavia, dovrebbe essere quello di costituire una piattaforma in cui le risorse per la costruzione di un lessico filosofico plurilingue possano essere raccolte in modo gerarchico, flessibile e perspicuo così che i vari lessici possano essere riferibili ad essa in una grande varietà di modi».

della filosofia nella scuola e nella società. (...) In coerenza con le previsioni del decreto istitutivo, il Gruppo continuerà il lavoro intrapreso secondo le direzioni di ricerca tracciate attraverso la prosecuzione di una serie di azioni volte a promuovere: attività di formazione docenti per l'innovazione didattica; iniziative per favorire l'elaborazione di percorsi di filosofia nei segmenti dell'istruzione dove l'insegnamento non è presente, nell'ottica del curriculum verticale e negli ambienti extra scolastici; sostegno e monitoraggio a tali progetti di ampliamento e potenziamento dell'offerta formativa; la sinergia tra scuola, università, enti di ricerca e altri soggetti impegnati in progetti di rinnovamento didattico e metodologico; la collaborazione con istituzioni e associazioni europee ed extraeuropee per l'internazionalizzazione dell'insegnamento/apprendimento della filosofia.

Le dieci azioni operative finalizzate alla discussione e condivisione delle proposte di rinnovamento sono:

1. rilevazione dell'insegnamento/apprendimento della filosofia nella scuola secondaria di secondo grado, analisi dei dati e presentazione dei risultati;
2. raccolta delle esperienze didattiche più innovative emerse dalla rilevazione ed eventuale pubblicazione su uno spazio web appropriato;
3. progettazione e realizzazione di seminari nazionali e territoriali, anche con il supporto degli Uffici Scolastici Regionali del MIUR, per esaminare con i docenti le proposte avanzate nel *Documento*;
4. ricognizione di innovative ed efficaci attività di formazione rivolte ai docenti del primo e del secondo ciclo di istruzione ed eventuale pubblicazione su uno spazio web appropriato;
5. ricognizione di buone pratiche realizzate nel primo ciclo di istruzione, nel biennio della secondaria superiore di secondo grado, negli istituti tecnici e professionali, nell'istruzione postsecondaria (ITS), nell'educazione per gli adulti (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) e nell'ottica del *life long learning*;
6. confronto con la Consulta Nazionale di Filosofia (in cui confluiscono tutte le principali società filosofiche italiane), il Consiglio Universitario Nazionale (Area 11), gli enti di ricerca del CNR preposti alle discipline filosofiche, l'Agenzia Nazionale di Valutazione per l'Università e la Ricerca, le associazioni e i centri di filosofia accreditati/qualificati dal MIUR, per la costruzione e diffusione di qualificati e innovativi modelli formativi e percorsi didattici nel segno del curriculum verticale sulle proposte del *Documento*;
7. collaborazione con la Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, la Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie e l'Association Internationale des Professeurs de Philosophie per la comparazione dell'insegnamento della filosofia nei Paesi europei ed extraeuropei nella prospettiva del rinnovamento metodologico e dell'interculturalità;
8. progettazione e diffusione di percorsi didattici e di attività formative rispetto all'obiettivo 4 dell'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile, per una educazione di qualità, equa ed inclusiva;
9. co-costruzione di percorsi didattici e attività formative sul *debate* e sul pensiero critico attraverso la collaborazione con INDIRE e Rai Cultura;
10. realizzazione e diffusione di percorsi didattici e attività formative sulla filosofia contemporanea.

In conclusione, a partire dal *Documento* e dalle azioni indicate l'invito rivolto al mondo dell'istruzione, dell'università, della ricerca, della cultura e del lavoro è ad alimentare la riflessione sul valore della filosofia nella società della conoscenza; ad ampliare lo spazio educativo, formativo e culturale nel quale l'apprendimento della filosofia possa abitare; a rinnovare lo sguardo perché la filosofia continui a orientare il pensare e l'agire di tutti.

Ecco: queste pagine hanno voluto prendere sul serio l'invito al confronto sulle proposte avanzate. E rilanciarlo. Auspicando che

- a) al più presto sia data la possibilità agli abilitati nella A-19 di insegnare la filosofia anche fuori dei Licei;
- b) sia dato spazio alla rilevazione di esperienze didattiche anche diverse rispetto a quelle promosse negli Orientamenti e sottolineate nel questionario (Allegato a);
- c) non solo gli Uffici scolastici regionali e i docenti di Scuola secondaria superiore possono discutere le proposte avanzate, ma ovviamente anche i docenti universitari di filosofia; la Consulta Nazionale di Filosofia ma anche le singole Società filosofiche italiane possano intervenire;
- d) non solo i percorsi didattici sui *Debate* e il *Critical Thinking* vengono co-costruiti con Indire e Rai-Cultura.

e) Infine (ma per quanto ci riguarda in primo luogo) auspicando che si possa non solo ‘riempire’ lo schema del Sillabo delle competenze proposto nell’allegato b, ma anche ‘modificarlo’, con uno spazio maggiore dato alla modalità d’insegnamento storico-problematica, che in fondo è tipica della nostra tradizione italiana di insegnamento della filosofia nelle scuole. Non solo perché riteniamo sia importante difendere la nostra specificità, ma anche perché probabilmente possiamo insegnare molto alla didattica della filosofia europea e mondiale.

Come sappiamo, infatti, l’Italia è il paese in cui la filosofia è maggiormente studiata (nelle Scuole secondarie superiori) rispetto agli Paesi. E in cui la tradizione di ‘riflessione’ su questo insegnamento ha più lunghe e lontane radici. Quindi, prima e oltre a confrontarci con modelli e proposte che di fatto vengono dall’area anglo-americana, crediamo che sia giusto e indispensabile valorizzare il ‘proprio’, per quanto possibile⁶⁸.

⁶⁸ In quest’ottica può essere utile il rimando ad alcuni appelli presenti e passati. Innanzitutto quello di pochi giorni fa (cfr.: <https://www.roars.it/online/appello-per-la-scuola-pubblica/>) a cui ancora si può aderire: «L’ultima riforma della scuola è l’apice di un processo pluridecennale che rischia di svuotare sempre più di senso la pratica educativa e che mette in pericolo i fondamenti stessi della scuola pubblica. Certo la scuola va ripensata e riformata, ma non destrutturata e sottoposta ad un processo riduttivo e riduzionista, di cui va smascherata la natura ideologica, di marca economicistica ed efficientista. La scuola è e deve essere sempre meglio una comunità educativa ed educante. Per questo non può assumere, come propri, modelli produttivistici, forse utili in altri ambiti della società, ma inadeguati all’esigenza di una formazione umana e critica integrale. [...] Sette temi per un’idea di Scuola: 1. Conoscenze vs competenze; 2. Innovazione didattica e tecnologie digitali; 3. Lezione vs attività laboratoriale; 4. Scuola e lavoro; 5. Metrica dell’educazione e della ricerca; 6. Valutazione del singolo, valutazione di sistema; 7. Inclusione e dispersione. [...] In virtù di queste considerazioni: 1) Chiediamo un’azione di moratoria su: obbligo dei percorsi di alternanza-scuola lavoro, obbligo di impiego metodologia CLIL (apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua straniera), uso dei dispositivi INVALSI; modifiche relative all’esame di Stato, che renderebbero di fatto sempre più marginale la didattica disciplinare. 2) Chiediamo l’apertura di un ampio dibattito sulle questioni di cui al punto precedente e su tutto l’impianto della Legge 107/2015 (la Buona Scuola)». Poi quello del 2014, Un appello per la filosofia, di cui furono promotori Roberto Esposito, Adriano Fabris, Giovanni Reale (http://www.lascuola.it/it/home/editrice_detail/un-appello-per-la-filosofia/tutte_le_news/), e infine andando a ritroso, ma in primo luogo per la difesa della nostra tradizione delle scienze umanistiche: *Un appello per le scienze umane*, “Il Mulino” n. 6/2013, pp. 1076-1085, a cura di Alberto Asor Rosa, Ernesto Galli della Loggia, Roberto Esposito, di cui ci piace conclusivamente riportare una lunga citazione: «uno dei prodromi, e insieme degli esiti, della regressione che ci minaccia è la crisi verticale che investe l’intero retaggio culturale italiano, di cui la tradizione umanistica è parte fondante. Gettando alle ortiche la quale è di fatto tutto il passato italiano che viene accompagnato alla porta. È un fenomeno che si respira da tempo nei mass media, nelle mode da questi accreditate, nell’editoria di consumo, nell’atteggiarsi concreto della pubblica opinione. E che si manifesta nel modo più evidente nel campo della formazione delle giovani generazioni. (...) Ciò sta avvenendo dovunque, ma si capisce come noi italiani, cittadini di un Paese la cui cultura per tanta parte s’identifica con il retaggio umanistico, siamo più esposti di altri agli effetti negativi di tale evento. E sorprendente più che mai è l’indifferenza con cui ad esso assistono – ma si direbbe quasi senza vederlo, senza neppure accorgersene – le classi dirigenti della Penisola. Tra questi modi primeggia quello che ha per teatro l’ambito dell’istruzione scolastica. (...) L’accusa che solitamente si muove a chi fa discorsi del genere è di abbracciare una prospettiva ‘passatista’. È vero l’esatto contrario. La rimozione del passato, infatti, si sposa quasi sempre con una crisi del futuro: chi oggi può saperlo meglio di noi Italiani? (...) Vocaboli come ‘prodotto’, ‘impatto’, «rendicontazione» sono estremamente indicativi della matrice produttivistica di una logica modellata su quella del mercato. Il riferimento dell’intero paradigma della valutazione è quello del *marketing* aziendale, appena filtrato dalla retorica del merito, naturalmente inteso come prestazione in vista di un utile. (...) Il paradigma di valutazione, inteso come cifra generale del nostro tempo, più e prima che strumento di informazione e di selezione costituisce di fatto una modalità di denazionalizzazione della cultura e di omologazione ai parametri globalizzati dell’attuale idolatria ideologica del mercato. (...) Il che ci conduce all’ultima, e forse più importante questione: in che senso il ripiegamento del sapere umanistico si accompagna a quello della politica?»