



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 45 – novembre 2020

REDAZIONE

Direttore responsabile:

Francesca Brezzi

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

mariodepasquale29@gmail.com

annabian@tin.it

Valerio Bernardi

Cristina Boracchi

Ferruccio De Natale

Francesco Dipalo

Armando Girotti

Fulvio C. Manara

Fabio Minazzi

Graziella Morselli

Gaspore Polizzi

Emidio Spinelli

Bianca M. Ventura

bernarditroyer@virgilio.it

tondino_baby@libero.it

ferruccio.de.natale@alice.it

francesco.dipalo@posta.istruzione.it (webmaster)

armando.girotti@gmail.com

fabio.minazzi@uninsubria.it

morselli@aliceposta.it

gaspol@libero.it

emidio.spinelli@sfi.it

biancaventura@alice.it

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

ANNA BIANCHI, <u>Editoriale</u>	
Insegnare e praticare la filosofia	SALVATORE BELVEDERE, <u>Filosofia. Didattica per competenze</u> EMANUELE ENRICO MARIANI, <u>Un nuovo modo di filosofare: l'epistemologia complessa della Philosophy for Children/for Community</u> DARIO SIESS, <u>Oltre le competenze. Un approccio strutturale alla didattica attiva</u>
Didattica a distanza	LIA DE MARCO, <u>Dalla Didattica a Distanza alla Didattica Digitale Integrata: approcci metodologici, buone prassi e prospettive di ricerca</u>
Filosofia e cittadinanza europea	WERNER BUSCH, <u>La cittadinanza europea e la filosofia</u> (Introduzione e traduzione di RICCARDO SIRELLO) GABRIELE OSTHOFF-MÜNNIX, <u>L'identità europea e l'educazione filosofica</u> (Introduzione e traduzione di RICCARDO SIRELLO)
Filosofia insegnata: progetti didattici	ANNA BIANCHI, <u>Giobbe: letture filosofiche. Proposta di un'unità di apprendimento</u> ANDREA ERIZI, <u>Tra intenzione e responsabilità. Un'unità didattica per competenze in filosofia morale</u>
Nuove sfide nella scuola	DEBORAH BOERMAN, <u>Educazione civica: "dal fatto al valore" contro la "banalità del male"</u> DAVIDE DODESINI, <u>Oltre il curricolo: riflessioni sull'esperienza del potenziamento a tonalità filosofica negli Istituti tecnici e professionali</u> ISABELLA NASCIMBENE, <u>Animali filosofici: un percorso tra gli animali del Museo</u>
Studi e approfondimenti	GIACOMO MARIA ARRIGO, <u>Il ruolo dell'aristocrazia naturale nell'elaborazione teorica di Edmund Burke</u> PAOLO BUCCI, <u>Hannah Arendt. Il «male totalitario», la «banalità del male» e il problema dell'identità</u> EMANUELE ENRICO MARIANI, <u>San Francesco d'Assisi in Friedrich Nietzsche: considerazioni, implicazioni e risvolti</u>
Pensare il presente	WALTER CALIGIURI, <u>La "ragnatela" del pensiero. Una lettura filosofica della globalizzazione</u> NUNZIO CENNAMO, MONICA BUONOMO, CARLA D'ANTÒ, <u>Dall'era del vissuto hardware a quello software. Un cambio di civiltà</u> MONICA CRISTINI, <u>L'imperativo della felicità</u>

EDITORIALE

Anna Bianchi

La Società Filosofica Italiana ha recentemente avviato il progetto di ricerca educativa: *La didattica a distanza nell'insegnamento della filosofia: esperienze e idee*. Questo perché la didattica a distanza – già presente nella scuola e nell'università prima dell'emergenza Covid 19, ma generalmente in modo occasionale – si è imposta con urgenza in tutti gli ambiti formativi, incidendo profondamente sui processi di insegnamento e apprendimento, anche della filosofia. Da qui l'esigenza di raccogliere sia esperienze scolastiche e universitarie sia contributi teorici sul tema, in modo da avviare una riflessione volta a individuare i punti di forza della didattica *online*, per integrarla con la didattica in presenza.

“Comunicazione filosofica” si è impegnata a contribuire a tale progetto pubblicando esperienze e riflessioni in una specifica sezione, avviata in questo numero con un primo contributo di Lia De Marco, *Dalla Didattica a Distanza alla Didattica Digitale Integrata: approcci metodologici, buone prassi e prospettive di ricerca*. L'articolo – che unisce alle riflessioni didattico-metodologiche la presentazione di un laboratorio filosofico – offre spunti interessanti per avviare un dibattito, in quanto l'autrice considera l'integrazione delle tecnologie nella didattica come un'opportunità per rendere la scuola non più trasmissiva, ma costruttiva e collaborativa, con un approccio multimediale e interdisciplinare allo studio.

Interessanti spunti di riflessione sono offerti nella sezione *Insegnare filosofia* dagli articoli di Salvatore Belvedere e Dario Siess, articoli accomunati dal tema delle competenze. In *Filosofia. Didattica per competenze* Salvatore Belvedere sottolinea il carattere sintetico e circolare dei processi di insegnamento e apprendimento della filosofia, nei quali si intrecciano conoscenze, abilità e competenze, in vista della formazione di studenti capaci di leggere il presente con un proprio codice interpretativo e di trovare in se stessi un senso alla vita. Dario Siess, in *Oltre le competenze. Un approccio strutturale alla didattica attiva*, si interroga sul motivo che impedisce alla didattica per competenze di divenire un modello effettivamente condiviso nella scuola italiana e individua una contraddizione tra il carattere “indeterministico” del concetto di competenza (nei suoi aspetti di *globalità*, *situazionismo* e primato dell'*esperienza-azione*) e l'impianto concettuale dei traguardi formativi da conseguire nel percorso scolastico, definiti analiticamente. L'autore propone, quindi, un ripensamento dei curricula, partendo da una nuova concezione di “competenza” intesa come assimilazione delle strutture disciplinari, e un rinnovamento della progettazione didattica, tramite un approccio per problemi, con riferimento alla concezione costruttivista dei processi di apprendimento. La prospettiva di un rinnovamento della didattica della filosofia emerge anche dal contributo di Emanuele Enrico Mariani, *Un nuovo modo di filosofare: l'epistemologia complessa della Philosophy for Children/for Community*. La pratica filosofica proposta da Matthew Lipman è presentata come una rivoluzione copernicana sia per l'impostazione metodologica sia per il modo di intendere la filosofia, ma non è proposta solo come metodologia: l'autore ne analizza l'epistemologia complessa, mostrando l'intreccio di aspetti psicologici e didattici, pedagogici e cognitivi, comportamentali ed etici che entrano in gioco in questo modello di formazione filosofica.

Nella sezione *Filosofia e cittadinanza europea* vengono proposti gli articoli *La cittadinanza europea e la filosofia* di Werner Busch e *L'identità europea e l'educazione filosofica* di Gabriele Osthoff-Münnix, sia in lingua originale sia nella traduzione di Riccardo Sirello che ha curato anche l'introduzione ai due contributi. L'importanza di una valorizzazione del patrimonio filosofico europeo per la formazione della cittadinanza europea – già sostenuta nella nostra Rivista – viene

ribadita da Werner Busch che vede nell'estensione dell'insegnamento della filosofia nelle scuole dei diversi Stati la base per creare una mentalità veramente europea, ma anche aperta alla totalità degli esseri umani. Sulla stessa linea si pone Gabriele Osthoff-Münnix che, partendo da una riflessione sulla nozione di Europa e di cittadino europeo, sottolinea il ruolo dell'educazione filosofica nella formazione di una identità europea condivisa – si pensi all'apporto che potrebbe fornire lo studio delle fonti filosofiche dello stato di diritto e dei diritti umani – e conclude suggerendo esempi didattici volti a promuovere un apprendimento significativo.

Le sezioni *Filosofia insegnata: progetti didattici* e *Nuove sfide nella scuola* presentano percorsi ed esperienze che possono offrire spunti di lavoro ai docenti di filosofia della secondaria di secondo grado. L'articolo *Giobbe: letture filosofiche. Proposta di un'unità di apprendimento* di Anna Bianchi propone un percorso didattico progettato partendo da un libro biblico che ha esercitato una profonda influenza sulla cultura occidentale. Attraverso l'incontro con gli scritti di filosofi che hanno ripreso la figura di Giobbe – Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Simone Weil e Hans Jonas – il percorso affronta la questione della giustizia divina dinanzi alla sofferenza umana, i problemi dell'identità di Dio e del rapporto tra l'uomo e Dio, per condurre gli studenti a ricercare un modo di pensare la sofferenza che consenta di viverla come forma dell'esperienza umana. Il contributo di Andrea Erizi, *Tra intenzione e responsabilità. Un'unità didattica per competenze in filosofia morale*, muove dalla distinzione tra etica della convinzione ed etica della responsabilità, formulata da Max Weber nella conferenza *La politica come professione*. Gli studenti – dopo aver analizzato la struttura interna e i limiti dei due modelli etici e aver compreso la possibilità di integrarli – diventano protagonisti dell'attività didattica, affrontando diversi dilemmi etici e riconoscendo i modelli sottesi alle tesi sostenute.

Le nuove sfide che i docenti di filosofia hanno affrontato e stanno affrontando in questi ultimi anni trovano spazio nelle esperienze presentate negli articoli di Deborah Boerman, Isabella Nascimbene e Davide Dodesini. L'inserimento dell'Educazione civica come insegnamento trasversale in tutti i gradi del sistema di istruzione costituisce lo sfondo del contributo *Educazione civica: "dal fatto al valore" contro la "banalità del male"* di Deborah Boerman. L'autrice sviluppa spunti tratti dalla riflessione di Aldo Moro, Ministro della Pubblica Istruzione al tempo dell'adozione dei programmi di Educazione civica nel 1958; sottolinea il ruolo della filosofia nel contrasto all'assenza di pensiero che è all'origine della "banalità del male" e propone il dibattito come metodo per la formazione del pensiero critico. Il progetto proposto da Isabella Nascimbene, in *Animali filosofici: un percorso tra gli animali del Museo*, si inquadra, invece, nelle attività di alternanza scuola-lavoro, ora "percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento", ed è stato svolto in collaborazione con il Museo per la Storia dell'Università degli Studi di Pavia. Gli animali scelti – il tafano e il lupo – hanno offerto l'occasione di affrontare temi quali la ricerca della verità e la rappresentazione dell'ingiustizia, partendo da testi platonici, per giungere a una riflessione sull'uomo stesso alla luce del libro *L'animale che dunque sono* di Jacques Derrida. Il contributo di Davide Dodesini, *Oltre il curricolo: riflessioni sull'esperienza del potenziamento a tonalità filosofica negli istituti tecnici e professionali*, invita a riflettere sull'estensione dell'insegnamento della filosofia a tutti gli ordini di scuola superiore. Alla luce della propria esperienza come insegnante di filosofia nominato docente di potenziamento in un istituto agrario, l'autore sottolinea l'apporto all'offerta formativa curricolare che il docente di filosofia può dare, nell'ambito del potenziamento, tramite la realizzazione di percorsi transdisciplinari e rimarca l'importanza di una formazione filosofica per tutti i giovani come occasione di riflessione critica su se stessi, sulla relazione con gli altri e sulla coerenza tra il pensare e l'agire.

Nella sezione *Studi e approfondimenti* – riservata ai contributi che offrono ai lettori occasioni di approfondimento e, in particolare, ai docenti spunti per la progettazione e lo svolgimento di percorsi didattici – vengono pubblicati *Il ruolo dell'aristocrazia naturale nell'elaborazione teorica di Edmund Burke* di Giacomo Maria Arrigo, *Hannah Arendt. Il «male totalitario», la «banalità del male» e il problema dell'identità* di Paolo Bucci e *San Francesco d'Assisi in Friedrich Nietzsche: considerazioni, implicazioni e risvolti* di Emanuele Enrico Mariani. Nel primo contributo Giacomo Maria Arrigo approfondisce il concetto di aristocrazia naturale, quale guida della società verso il bene comune, nella filosofia politica di Edmund Burke e mostra il fondamento di tale concetto

nella visione classica di aristocrazia, legata alla virtù e alla saggezza. Paolo Bucci mette a tema la tensione interna al pensiero di Hannah Arendt sul problema del male, esprimibile con la distinzione tra i due concetti di “male totalitario” e “banalità del male”: una distinzione che non esprime solo la differenza fra due interpretazioni del problema, ma la necessità colta dalla Arendt di superare la prospettiva storico-politica per porre la domanda filosofico-antropologica intorno al senso autentico dell’essere uomo; motivo per cui Paolo Bucci individua nel tema dell’individualità e del suo annullamento il motivo che lega le due interpretazioni. L’articolo di Emanuele Enrico Mariani studia la presenza della figura di San Francesco d’Assisi nell’ultima parte della produzione nietzscheana, fase cruciale per l’interpretazione del pensiero del filosofo, considerata la controversia sviluppatasi attorno alla pubblicazione dell’opera *La volontà di potenza*. L’autore mostra come, nonostante il rifiuto degli ideali ascetici espresso in *Così parlò Zaratustra*, Nietzsche si apra agli ideali evangelici incarnati da San Francesco, accostandolo a Cristo, in opposizione alla Chiesa giudicata in contrasto con lo spirito della “buona novella”.

L’ultima sezione della Rivista presenta tre contributi che analizzano il contesto nel quale viviamo e nel quale si colloca, quindi, ogni “comunicazione filosofica”. Walter Caligiuri, in *La “ragnatela” del pensiero. Una lettura filosofica della globalizzazione*, si interroga sull’epoca contemporanea, permeata dalla “globalizzazione”, per individuarne lo *Zeitgeist*. Tramite un’approfondita concettualizzazione del “globale”, l’autore – che propone un recupero della ragione dialettica come dispositivo per affrontare i problemi attuali – giunge a intravedere nella globalizzazione un movimento dialettico di auto-confutazione politico-culturale che porterà all’esplosione delle contraddizioni della modernità, ma anche la possibilità di un’auto-correzione del modello di vita e di pensiero. Nell’articolo *Dall’era del vissuto hardware a quello software. Un cambio di civiltà* Nunzio Cennamo, Monica Buonomo e Carla D’Antò riflettono sulla nuova civiltà prodotta dalla diffusione di Internet, Social Network, Smartphone e App, strumenti che hanno innescato un cambio di tipo logico e un mutamento della persona e del suo sistema-mondo, divenuto complesso, veloce e instabile. Questa nuova civiltà – notano gli autori – sembra evolversi liberamente, senza un reale controllo attivo, mentre richiederebbe un ripensamento consapevole anche dei sistemi formativi e dell’approccio ai saperi. Infine, Monica Cristini, in *L’imperativo della felicità*, analizza la trasformazione dell’*eudaimonia* nel diritto inalienabile alla felicità come tratto caratterizzante la nostra società. Una trasformazione rischiosa perché, se la felicità è un diritto, acquista un valore assoluto che giustifica l’eliminazione di ogni ostacolo e impone, quindi, la rimozione dell’infelicità. La rimozione della negatività, però, rende tossica la positività, dietro la quale si mostra il vuoto. E il diritto assoluto alla felicità si traduce nella tendenza a patologizzare i fallimenti, mentre l’infelicità e il dolore – pensa l’autrice – dovrebbero essere considerati mezzi per il pieno sviluppo di persone autonome.

FILOSOFIA. DIDATTICA PER COMPETENZE

Salvatore Belvedere

ABSTRACT

When teaching philosophy it is not possible to follow a path that distinguishes among knowledge, skills and competencies. Furthermore, it is not possible to identify a temporal sequence in their achievement. The teaching of philosophy is always synthetic and unified and has a circular nature, in that knowledge, skills and competencies cross one another. Indeed, it can be claimed that a good definition of competence drives the choice of knowledge and skills. Developing an attitude toward life leads to the definition of an approach to this discipline and its contents.

Keywords

Competence, Discipline, Attitude, Life, Society.

Se si confrontano le linee guida per istituti professionali e tecnici con le indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento nei licei, si osserva con facilità che i rispettivi testi nell'esplicitazione disciplinare seguono vie e orientamenti diversi. Le linee guida per istituti professionali e tecnici osservano un procedimento nomotetico, fondato su una schematicità essenziale che descrive senza ambiguità terminologica conoscenze, abilità e competenze. Le indicazioni nazionali per i licei procedono per via discorsiva, affidandosi alla significazione ideografica per raccordare i contenuti e la loro progressività. Entrambi poi si richiamano alle finalità generali del secondo ciclo d'istruzione (legge n° 53/2003), che li accompagnano e suggeriscono modalità applicative. A monte si può ancora richiamare il profilo educativo dello studente, contenuto nel dpr n° 226/2005, che traccia le linee comuni dell'intervento formativo nei licei (allora comprensivi degli istituti tecnici) ed è articolato anch'esso in maniera analitica e sequenziale.

In conclusione, si può dire che il Ministero dell'Istruzione si attiene all'art. 8 del dpr n°275/1999, in base al quale gli spetta il compito di definire gli obiettivi di formazione generale e quelli specifici di apprendimento. La qual cosa fa di volta in volta con la sua attività di decretazione in coerenza con la legislazione di riferimento. La didattica, invece, è affidata al corpo docente e all'attività dell'insegnante, che nell'immediato ha come momento di interlocuzione la programmazione educativa del collegio¹ e nel lungo periodo la normativa di legge.

Questa premessa è essenziale per l'insegnamento di ogni disciplina. Infatti, quando si parla di didattica per competenze, si pensa sempre alle competenze indicate dal ministero ed espresse, come già detto, in forma nomotetica o ideografica,² supponendo in esse anche una prescrizione operativa o, almeno, una guida rassicurante. Ci si dimentica che la didattica è un'arte affidata alla preparazione ed alla creatività del docente e che l'insegnamento è il cuore della funzione professionale (come si legge nei contratti di lavoro). Anche per la filosofia vale il principio che le indicazioni nazionali non comprendono il farsi dell'insegnamento, esponendo mete o traguardi educativi di natura generale che, in quanto tali, significano un orientamento ma poco dicono sulle modalità della didattica. Pertanto, la didattica per competenze esprime

¹ D.lgs n° 297/1994, art. 7, comma 2, lettera a.

² Gardner 2019: «Con l'aumentare dei dati raccolti da questi e da altri campi, dall'età contemporanea e da altre precedenti, dovremmo essere in grado di facilitare la transizione da una ricerca di tipo ideografico, come quella di Gruber, ad una di tipo nomotetico, come quella di Simonton». P. 428

una sua autonomia rispetto alle varie esposizioni ministeriali, anche se le richiama nel corso del suo svolgimento.

Nel 2017 il MIUR ha diffuso un documento su Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza. Esso offre un'ampia analisi sull'operato dei docenti, statisticamente documentata, e propone ancora nuove finalità formative espresse in forma tassonomica ben definita. Il documento procede per conoscenze, abilità e competenze, e prosegue con obiettivi specifici di apprendimento, indicatori e descrittori. In conclusione, anche in filosofia è forte il richiamo ad un'analisi dei sottoinsiemi, che nelle loro specificità dovrebbero indicare anche una progressione di azioni didattiche in vista del traguardo conclusivo. Si pensa che una disarticolazione della competenza filosofica possa suggerire anche una successione di passi seguendo una strada preordinata verso il risultato finale. La più esatta ed analitica descrizione della competenza filosofica dovrebbe convertirsi in una serie di prestazioni di qualità, cioè funzionali al successo formativo degli studenti. Ancora una volta, anche nel documento sugli orientamenti per l'apprendimento della filosofia gli interventi ministeriali puntano su obiettivi formativi e obiettivi specifici di apprendimento, espressi in forma chiara e sequenziale, ma lasciano alla iniziativa dei docenti, ed alla loro libertà d'insegnamento, il compito dell'azione didattica. E allora come si regola il docente di filosofia?

Come già intravide Hegel³ a suo tempo, anche oggi il rapporto della filosofia con il suo oggetto non può essere predeterminato come quello dei saperi tecnico-pratici. Questi presuppongono una ben definita lettura del tempo presente; il loro approccio con il mondo è già filtrato dalla scienza, dal sapere tecnico e dall'uso delle tecnologie. La loro parola d'ordine è applicazione e ottimizzazione della mano visibile (la didattica), comprendendo quelle di efficienza, efficacia, velocità nell'esecuzione, ecc. Questa concretezza rende più facile l'identificazione e la scansione per conoscenze, abilità e competenze, nonché una loro logica di successione.

Per la filosofia non è così. Essa si costruisce liberamente un'immagine del mondo, del rapporto esperienziale e conoscitivo, in particolare del proprio sé, presupponendo un legame tra essere e dover essere. Si tratta di un'immagine unitaria, anche se si forma progressivamente nel tempo e con lo svolgersi del processo di apprendimento. Lo studente ha bisogno di crescere seguendo una propria idea sull'esistenza e sulla sua interazione con gli uomini e le cose. È la concezione di vita che lo guida e lo determina nei rapporti con l'altro, come anche in relazione allo studio della disciplina. In questo senso si può dire che la conoscenza filosofica è una metaconoscenza, che apre al mondo e dirige i saperi operativi. La competenza filosofica consiste nel suo possesso e, quindi, guarda all'esistenza, all'assunzione di un atteggiamento incoativo verso di essa. Per mezzo suo si accende una luce sul mistero della vita e le cose, correlandosi alle domande dei soggetti interessati, appaiono nel giusto significato. Dall'immediatezza intuitiva si passa alla riflessione della logica ed alla valorialità dell'etica. L'incontro con il mondo dovrà essere risolutivo verso ogni richiesta dell'uomo, fino a determinare una concezione esaustiva del suo *coesserci*. Della riflessione filosofica si può dire ciò che Murakami pensa della produzione letteraria. Questa, a differenza della matematica che impone una corrispondenza univoca con la realtà, aiuta a vedere le cose attraverso un'alternativa e consente sempre un aggiustamento ragionevole del proprio comportamento.⁴ La possibilità dell'alternativa facilita la piena realizzazione di se stessi.

Allo studente (e al docente) di filosofia servono due punti di riferimento per qualificare la competenza: saper leggere con un proprio codice interpretativo la società e trovare in se stesso

³ Hegel 1967. «Circa il cominciamento che la filosofia deve fare, sembra che anch'essa in generale, come le altre scienze, prenda le mosse da un presupposto soggettivo, cioè che debba prendere ad oggetto del pensiero un oggetto particolare: altre, lo spazio, il numero e via dicendo; essa, il pensiero. Ma in ciò appunto consiste il libero atto del pensiero, nel collocarsi nel punto nel quale è per sé stesso e quindi produce e da sé stesso il suo oggetto». PP. 21, 22.

⁴ Murakami 2020.

un fondamento che dia un senso alla vita. Questi due punti sono strettamente interconnessi. Lo studio della società implica sempre un richiamo all'io interrogante e viceversa. In virtù di questa connessione la competenza filosofica si accompagna con il corrispondente obiettivo formativo ed è sempre di natura sintetica,⁵ anche se in sede di valutazione è possibile declinarla nei modi più funzionali alla prescrizione ministeriale. In filosofia istruzione e formazione procedono in forma strettamente integrata. Il suo apprendimento è intenzionalmente formativo, la conoscenza dei contenuti disciplinari nasce sempre da una scelta qualificante. Conoscenze, abilità e competenze, descritte nella raccomandazione europea del 2008, in filosofia non camminano distintamente e in progressione, ma si richiamano e si intrecciano in contemporaneità, procedendo in forma circolare. Il tempo scuola dell'insegnamento in filosofia definisce la maturazione complessiva degli alunni in un dato momento della vita, ma non indica un criterio per scandire sequenze di contenuti e di obiettivi. In nessuna disciplina come in filosofia è attuale il rischio, già indicato da Montaigne, di docenti pedanti che «vanno saccheggiando le scienze nei libri, e non la tengono che a fior di labbra, tanto per rovesciarla e gettarla al vento». Essi, continua Montaigne, lavorano per «riempire la memoria, e lasciano vuote l'intelligenza e la coscienza».⁶

In che modo leggere la società? Il documento del MIUR sugli orientamenti per l'apprendimento della filosofia fa riferimento alla società delle conoscenze, sulla quale costruire un progetto educativo e, quindi, una competenza filosofica. L'aspetto connotativo di questa determinazione consiste nella fine della divaricazione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale. Ogni lavoro implica conoscenze teoriche, tecniche ed operative ai vari livelli professionali. L'affrancamento dal lavoro manuale ha comportato un'esaltazione della soggettività che si è tradotta in una più attiva e consapevole partecipazione alla vita sociale ed economica. L'uomo può disporre con maggiore libertà nella scelta dei fini e delle relative azioni.⁷ Il maggior grado nel possesso delle conoscenze implica un'elevazione dell'umano verso nuovi traguardi di promozione personale.

La situazione, che ha aperto all'uomo nuove vie e nuove possibilità di autoelevazione, ha avuto un contrappeso nel progresso incontrollato nel governo della razionalità. Questa, come già aveva previsto K. Marx a proposito del modo di produzione capitalistico e dei conseguenti processi di alienazione, ha assunto forma strutturale ed organizzativa in ogni settore della società. Ogni segmento del vivere sociale si è disciplinato all'insegna della funzionalità gestionale e della logica che lo sottende. Per il giovane studente è necessario acquisire gli strumenti teorici e pratici per poter interagire con i sistemi socio-economici di appartenenza. La sua razionalità deve collimare con quella a lui esterna. Quando ciò non avviene per lo studente si apre il vortice degli *intermundia*, cioè il pericolo del nulla e del vuoto che esiste tra i sistemi in cui vive. La razionalità si è allontanata dalla fonte che la produce.⁸ E con essa anche la conoscenza, con i suoi contenuti ed il suo potere interattivo, si rende sempre più autonoma e indipendente dall'uomo.⁹ La società tende ad essere una società che assorbe, materializza e stratifica in se stessa le

⁵ Sull'esigenza di un pensiero sintetico si veda Morin 2016: «Ciò conferma il principio ologrammatico: siamo solidali con l'universo. Siamo parte del nostro universo fisico, biologico, cosmico, pur essendone distinti tramite la nostra cultura, tramite la nostra coscienza, tramite la nostra doppia identità biologica e antropologica, e anche tramite la nostra doppia identità antropologica e biocosmica». P. 11.

⁶ Montaigne 1986. P. 157.

⁷ Cfr. Dahrendorf 1988.

⁸ Horkeimer 1962: «Il termine "ragione oggettiva" indica così da una parte, come essenza di essa, una struttura immanente alla realtà che di per sé impone in ogni caso uno specifico tipo di comportamento, si tratti di un atteggiamento pratico o teoretico». P. 20.

⁹ Tegmark 2018: «L'idea convenzionale fra i ricercatori nel campo dell'intelligenza artificiale è che l'intelligenza in ultima istanza abbia a che fare solo con informazione e computazione, non con carne, sangue e atomi di carbonio. Questo significa che non esiste una fondamentale ragione per cui le macchine un giorno non possano essere intelligenti quanto noi». P. 82. Gigerenzer 2009: «L'intelligenza artificiale (IA) ha dedicato una parte della sua storia alla costruzione di intelligenze disincarnate che svolgono attività astratte, come giocare a scacchi, nel corso delle quali interagiscono con il mondo solo attraverso uno schermo o una stampante». P. 102. Harari, 2019: «Forse le scienze biologiche affrontano il problema da un'angolazione sbagliata. Esse credono che la vita non sia nient'altro che elaborazione dati, e che gli organismi non siano nient'altro che macchine per fare calcoli e prendere decisioni». P. 149.

conoscenze. Essa si è dotata di una sua intrinseca razionalità, che è capace di condizionare quella libera e creativa dell'uomo.

Per i giovani la produzione di app¹⁰ rappresenta la possibilità di un uso immediato di conoscenze a loro esterne ma, comunque, funzionali alla soluzione di problemi pratici. Il problema che ne discende è il loro controllo e la conseguente finalizzazione in coerenza con la volontà di chi le usa. Tuttavia, al di là della corretta gestione delle app, ormai risultata molto familiare ai giovani, la conoscenza si è via via separata sempre più dalla soggettività umana, raggiungendo vette di grande capacità computazionale e decisoria. Ad essa si attribuiscono anche poteri in tema di emotività e di scelta nel campo etico-morale. Si lavora per allineare i suoi fini nel pensare e nell'agire con quelli dell'uomo. L'intelligenza artificiale diventa sempre più superintelligenza, capace di risolvere problemi di fronte ai quali l'uomo ha riconosciuto la sua impotenza. Questa intelligenza può camminare di pari passo con la volontà dell'uomo, ma può anche rivolgersi contro di essa. Conoscere, ragionare, sentire, agire diventano sempre più termini che allontanano ogni persona dal suo pensare e dalla sua volontà.¹¹

Anche oggi si pone il problema filosofico di ricondurre il sapere all'uomo che lo produce. È ciò che la filosofia ha sempre fatto, fin dalle sue origini. Per i sofisti l'uomo era misura di tutte le cose. Per Socrate il sapere nasceva dalla consapevolezza di non sapere. Platone ha delineato i principi della dialettica come strumento per arrivare all'essere delle cose (la verità). Aristotele ha fatto la medesima cosa con i principi della logica. Tuttavia, Aristotele ha fatto di più: ha collocato nell'uomo il sostrato sostanziale su cui riposa la forma della conoscenza e della razionalità. Su questa linea Cartesio ha riposto l'essenza dell'uomo nella *res cogitans*, riconoscendogli quell'autonomia sostanziale con cui il pensiero costruisce la scienza e conosce la *res extensa*. La sua conoscenza, se è vera, si accorda con le cose e gli avvenimenti. Il processo con cui il conoscere ed il sapere si incardinano nel soggetto cosciente trova il suo epilogo nell'idealismo, che pensa di dedurre trascendentalmente ogni scienza. Dopo la nuova separazione tra io e mondo è stata la fenomenologia di Husserl con la scoperta del precategoriale e della coscienza intenzionante a ricondurre la scienza alla sua origine umana. La sua opera *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* è esplicita dichiarazione di questo intento. Successivamente Heidegger ha operato una riduzione fenomenologica ancora più radicale, scendendo dal precategoriale husserliano al livello esistenziale della coscienza, fino ad arrivare al piano ultimo dell'essere. Altri, in tempi recenti e contemporanei, hanno riproposto il tema della scomparsa dell'io di fronte al predominio di scienza e tecnica, pervenute ai livelli della superintelligenza.¹²

Il tema è sempre quello di un recupero dell'umano fin dalla sua infima manifestazione prima di arrivare alla più alta espressione razionale. Oggi esso è diventato più attuale e pressante. L'alienazione in un sapere oggettivato e in una conoscenza che cammina al di fuori dell'uomo ha raggiunto apici di fronte ai quali si impone la necessità non solo di un recupero dell'umano ma soprattutto di una sua riprogettazione. Non basta riportare il sapere all'uomo, come la filosofia finora ha sempre fatto allorché scienza e tecnica erano immediatamente prodotte e riconducibili all'uomo. Occorre riflettere sulla conformazione del contesto attuale e sul modo di vivere la virtualità del suo essere. Ogni epoca ha un suo mistero da scoprire, ma quella odierna si presenta nella veste di una vera rivoluzione. In particolare, bisogna interrogarsi sul fine dell'esistenza nella presente attualità prima di affidarla ad una intelligenza artificiale. Quale uomo nel tempo di internet e dell'intelligenza artificiale? A tale riguardo scrive Max Tegmark: «Per programmare un'IA, dobbiamo afferrare il significato della vita. Che cos'è il "significato"? Che cos'è la "vita"?

¹⁰ Gardner 2014.

¹¹ Bostrom 2018: «Nell'emulazione globale del cervello (nota anche come trasferimento della mente) si produrrebbe un software intelligente mediante la scansione e la costruzione di un modello fedele alla struttura computazionale di un cervello biologico. Questo approccio, quindi, rappresenta un caso limite in cui si trae ispirazione dalla natura: un vero e proprio plagio». P. 60.

¹² Kuhn Feyerabend 2005.

qual è imperativo etico ultimo? In altre parole, come dobbiamo cercare di plasmare il futuro del nostro universo? Se cediamo il controllo a una superintelligenza prima di rispondere precisamente a queste domande, la risposta che la superintelligenza troverà con tutta probabilità non ci coinvolgerà. È il momento di coinvolgere i dibattiti classici della filosofia e dell'etica e tutto questo aggiunge una nuova urgenza alla conversazione». ¹³

In che modo lo studente vive nel tempo dell'intelligenza artificiale? Con che cosa essa si è accompagnata? L'IA vive un suo isolamento oppure agisce in un contesto che l'ha generata? Si è detto della società delle conoscenze, ma esse si alimentano della miriade delle informazioni. Queste ultime sono alla base della maggiore conoscenza che l'uomo può mettere in atto, ma ancor più lo sono per la stessa conoscenza artificiale che ne dispone per la soluzione di problemi complessi. Internet ed i motori di ricerca hanno questa funzione specifica: produrre informazioni da computare. L'IA nella sua asetticità non è condizionata emotivamente dal flusso continuo delle informazioni, segue la logica dell'algoritmo e produce le sue verità. Ma per l'uomo non è così. ¹⁴ Egli accetta il fluire delle informazioni, ma ne subisce psicologicamente la manipolazione e la finalizzazione, anche quando le vive nella forma dell'intrattenimento o della cinica interscambiabilità. ¹⁵ Tuttavia l'uomo, nonostante il richiamo alla sua soggettività, cerca di aderirvi al meglio, dotandosi di un linguaggio specifico: pensieri veloci, parole simboliche, giochi linguistici preconfezionati. ¹⁶ Questa logica, attraverso gli input programmati, compie operazioni nel presente, mentre gli sfugge il raccordo con il passato e l'anticipazione nel futuro. Essa nega l'argomentazione, che lavora sul possibile e sull'ipotetico, e rinuncia alla ricerca dei significati sottintesi. La sua essenza è la estrema formalizzazione algoritmica, che impone un'adesione applicativa. Rimane in ombra il potenziale umano di confutazione e riprogettazione. Soprattutto viene meno la capacità di proiezione seguendo emozioni, interessi sociali, esigenze etico-morali.

Oggi l'immagine ricorrente dell'uomo è sottesa nel vortice del cyberspazio, rivolta alla identificazione del proprio sé accettando di non ritornare con i piedi sulla terra, costretta a convivere con realtà virtuali e, comunque, ormai biologicamente integrate nel corpo e nella mente. Alla dissoluzione del vecchio io sostanziale non ha concorso soltanto la presenza di un contesto collegato alla rete ed alla globalizzazione, ma anche il processo di autoanalisi dell'io. Freud con la psicoanalisi e Nietzsche con la volontà di potenza hanno ricercato il fondamento primo della coscienza e della ragione, creando spazi per la scoperta dell'irrazionale che sottosta ai comportamenti umani. Oggi, sulla loro scia, le neuroscienze nello studio del cervello hanno analizzato varie forme di intelligenza e di comportamenti, che fanno anche capo alla relazionalità, all'emotività, alla creatività. ¹⁷ Proprio la scoperta di nuove zone del cervello e di collegamenti neuronali hanno rimesso in gioco la componente di una intelligenza biologica che precede quella razionale, orizzontale e verticale, mettendo in crisi la tradizionale figura dell'essere umano. Tuttavia, l'uomo, pur in queste condizioni di disorientamento, è alla ricerca del sé, della propria coscienza

¹³ Tegmark 2018. PP. 352, 353.

¹⁴ Menin 2019: «Il risultato più rilevante di tali ricerche risiede probabilmente nell'idea secondo cui le emozioni sarebbero implicate in tutte le attività della mente. La distinzione tra emozione e cognizione sarebbe allora del tutto arbitraria e artificiale: mondo cognitivo e mondo affettivo – pur essendo connesse ad aree cerebrali differenti – interagiscono tra di loro in modo così rilevante che diventa difficile distinguerli, a tal punto che gli stessi sentimenti affettivi non sarebbero altro che funzioni del cervello». P. 73. Goleman 2018: «Le emozioni, allora, hanno un ruolo importante ai fini della responsabilità. Nel complesso rapporto tra sentimenti e pensiero, la facoltà emozionale guida le nostre decisioni momento per momento in stretta collaborazione con la mente razionale [...]». P. 60. Ellis, Harper 2016.

¹⁵ Wallace 2014: «John Ziegler di Kfi non è un giornalista, è un uomo di spettacolo. O forse sarebbe meglio dire che fa parte di un'industria delle notizie peculiare, moderna e molto popolare, che riesce a godere dell'autorità e influenza del giornalismo senza però le barbose limitazioni di correttezza, obiettività e responsabilità che rendono il tentativo di dire la verità una tale scocciatura per tutti i coinvolti. È un'industria che fa paura, anche se per nessuno dei semplici motivi citati dalla maggior parte di chi la critica». P. 315.

¹⁶ Sul tema cfr. Nardone, Bartoli 2019; Kaneman 2013; Gigerenzer 2009.

¹⁷ Cfr. Goleman 2018; Goldberg 2019; Lehrer 2017.

come possibilità di autodirezione, del suo essere progetto e del suo farsi carico del futuro. L'uomo non rinuncia all'idea di un libero arbitrio, con cui costruisce il suo io in piena autonomia.

In che modo la filosofia aiuta a leggere se stessi ed il contesto attuale? Non è questo il compito della filosofia nel tempo presente? E non consiste essenzialmente in questo compito la competenza filosofica? Come vivere in una società in cui la persona deve commisurare la sua intelligenza con un'altra a lei esterna, mentre dall'analisi del suo cervello emergono intelligenze ignote e condizionanti?

Di fronte a questi problemi vale ancora il principio della conoscenza filosofica intesa come ratio+logos. La realtà esterna si configura attraverso il pullulare delle informazioni: i motori di ricerca ce le presentano in forma slegata e frammentata,¹⁸ o connesse con una logica predeterminata e lontana dalla soggettività della persona. L'intelligenza intuitiva è quella più funzionale al rapporto con queste informazioni, ma porta all'accettazione passiva delle loro rappresentazioni. Inoltre, lo sfondo in cui esse si prospettano obbedisce alle esigenze della tecnologia applicata che persegue una logica di autopropulsione, prescindendo da ogni riferimento all'umano.¹⁹ Fuori dall'umano le informazioni occupano spazi e tempi interscambiabili, che possono essere rappresentati per se stessi ma non più in riferimento alle aspettative di chi le recepisce. Esse vivono nella dimensione della neutra oggettività, in cui all'uomo è possibile soltanto la sua estraneazione.

La conoscenza filosofica per sua natura va, come già diceva Aristotele, alla ricerca dei fondamenti, di ciò che non è accidente ma è definibile come sostanziale. L'ingresso della soggettività nella determinazione concettuale è coesistente all'esistenza di un mondo. Non a caso Tegmark definisce la coscienza come esperienza soggettiva.²⁰ In virtù di essa le cose sono cose per l'uomo, il quale dietro ogni formalizzazione ricerca il proprio ordine ontologico. Il logos con cui si riordinano gli avvenimenti costituisce il fondo e la base per ogni concettualizzazione intellettuale. Senza il logos essenze, quadri categoriali, algoritmi assumono connotazioni strumentali, meccaniche e ripetitive, di fronte alle quali l'uomo, nel migliore dei casi, si pone il problema della loro utilizzazione e della finalità operativa. Tuttavia, il logos va al di là e ripropone il tema del rapporto tra essente ed essere, tra logico e ontologico, tra ideale e reale, tra causalità e libertà. È in questa tensione che l'uomo si pone il problema del senso e del significato. Come dice Heidegger parlando di Edipo, il conoscere è portatore di un sentimento tragico della vita,²¹ che nel suo modo di risolversi determina la scelta dell'agire responsabile. Il *fondamentale* aristotelico è tale quando concorre al significato essenziale delle cose, un significato che per l'uomo diventa teoreticamente ed eticamente vincolante e, quindi, supera ogni dualistica distinzione.

La filosofia nel corso della sua storia ha elaborato sempre nuove modalità di rapporto con le cose e gli avvenimenti del mondo. Ha attraversato fasi in cui, raccordandosi con la scienza, ha contribuito ad elaborare i principi teorici di incontro e di spiegazione dei fenomeni, supportando il sapere tecnico con una propria visione dell'uomo e del mondo. Altre volte ha indicato la obsolescenza dei paradigmi fondamentali che sorreggevano costruzioni e metodi scientifici.²² In ogni

¹⁸ Gardner 2019: «[...] l'arte moderna ha alcune caratteristiche comuni. Innanzitutto, da quella dei secoli precedenti, disdegna la trama, la melodia, la linearità, il virtuosismo, le forme canoniche [...]». P. 447 intelligenze creative.

¹⁹ Severino 1988: «Non vi è alcun sintomo che l'amore cristiano (o qualsiasi altra forma di volontà di potenza) si accinga a sostituire la ragione scientifica nel, la guida del mondo. Sta piuttosto accadendo il contrario: nel sistema capitalistico e in quello socialista l'organizzazione "ideologica" dell'esistenza lascia sempre di più il passo alla sua organizzazione scientifico-tecnologica. [...] Questa è la fondamentale "tendenza" in atto oggi sulla terra». P. 46.

²⁰ Tegmark p. 357.

²¹ Heidegger 1968. «Pensiamo all'*Edipo re* di Sofocle. Edipo, che all'inizio è il salvatore e il capo dello stato [...] viene in seguito discacciato da questa apparenza – la quale non è una semplice veduta soggettiva, che Edipo ha di se stesso, ma ciò in cui si verifica l'apparire del suo esserci – fino a che si verifica la non latenza del suo essere l'uccisore del padre e profanatore della madre». P.116.

²² Feyerabend 2005.

caso ha sempre riproposto il tema di un sapere per l'uomo e per la sua felicità. La sua storia, pertanto, offre quadri molteplici di lettura con cui lo studente può avvicinarsi al presente attuale. In particolare, la filosofia ha richiamato il tema delle origini della conoscenza e del sapere, in concomitanza con le nuove evoluzioni della scienza e dei riflessi che si sono determinati nei comportamenti e nelle azioni dell'uomo. Anche oggi è così. Essa di fronte al prevalere del virtuale, della conoscenza algoritmica e della superintelligenza richiama i problemi di senso, che non sono risolvibili con il linguaggio e le competenze tecniche. La filosofia, come già diceva Kant, superando i limiti e la consistenza dell'intelletto, approda alla ragione che lavora in una dimensione metafisica e ricerca il pieno appagamento delle aspirazioni umane. I suoi concetti nascono da contesti e situazioni non rappresentabili con rigide determinazioni scientifiche, collegandosi al potere argomentativo che produce ragionamenti plausibili e conclusioni accettabili sul piano delle convinzioni più profonde. Anche la sua lingua si muove sul terreno dell'indefinito senza tradursi in determinazioni univoche, e procede per passi che ricevono consenso o disapprovazione sulla base di motivate conclusioni. I discorsi di Socrate e la dialettica platonica esprimono meglio il modo di procedere del ragionamento filosofico, in quanto includono nel sapere tecnico quegli elementi di finalismo e rideterminazione, di fronte ai quali la certezza scientifica si problematizza e si connota di novità che attengono ai confini tra l'uomo e l'essere. È in questo terreno incerto e sempre imprevedibile che l'uomo si ritrae quando subentra l'insoddisfazione verso i suoi prodotti e le sue costruzioni teoriche, per riprendere il cammino su nuovi presupposti o ritrovare motivi di riconciliazione con il reale. Taleb nel suo libro *Antifragile* scrive: «la modernità ha sostituito l'etica con il legalese, e basta un buon avvocato per aggirare la legge».²³ Taleb, nel seguito del suo discorso, intende dire che l'esteriorità, il come, la velocità di pensiero allontanano dal punto di vista etico, che agisce in profondità e nel lungo periodo, e possono condannare i giovani alla volatilità del conoscere e dell'agire distogliendoli dai temi di sostanza. Per loro occorre un punto di riferimento essenziale e valoriale.

Oggi l'arte e la letteratura ci propongono un uomo oscillante tra terra e cielo, tra reale e virtuale. Anche la filosofia ha accettato di misurarsi con questa rappresentazione. Come si colloca lo studente di fronte al decidersi per una scelta di vita? Andrà avanti accettando di determinarsi in funzione di un cyberspazio e di una realtà virtuale oppure ricercherà una sua maggiore consistenza ontologica? L'insegnamento della filosofia lo dovrà aiutare nella scelta, offrendo gli strumenti di analisi, di argomentazione e di decisione. La scelta avverrà in piena libertà di pensiero e di adesione, prefigurando il proprio essere nell'attuale presente: è una scelta per il futuro incalzante. In questo futuro, che per tanti aspetti è già oggi, come sarà l'io con i suoi pensieri, con le finalità, con i suoi comportamenti? In definitiva con la piena soddisfazione del proprio essere, in quanto essere autentico e corrispondente con la personale concezione di vita? Forse la filosofia, nel compiere la sua missione, si servirà ancora una volta del sentimento dell'infinito, che, come già avvenuto con Giordano Bruno e Giacomo Leopardi, aprirà con la sua consapevolezza e capacità esplorativa la strada verso una nuova epoca. Per la filosofia l'infinito è il terreno dell'indeterminatezza e della decisione responsabile, un terreno che deve essere ricondotto a determinazioni logiche e comportamentali.

Se si osserva la storia della filosofia, si possono individuare vari filoni di studio verticale. Uno di essi è l'evoluzione dell'essere umano in rapporto alle sue positività ed alle negatività.²⁴ Si tratta di un filone storico che ha visto la sua trasformazione in collegamento con il divenire della società e del suo modo di vivere. Ogni società ha sempre prodotto un'immagine dei suoi componenti, rilevandone nel tempo gli elementi di congruenza e di riluttanza. In tal modo uomo, persona, cittadino, individuo, agente sono alcune rappresentazioni del principale soggetto della storia. Non si tratta di denominazioni diverse per intendere il molteplice apparire della

²³ Taleb 2013. P. 33.

²⁴ Sul tema è originale lo studio di Kolbert sulle responsabilità dell'uomo di fronte ai rischi gravissimi di estinzione, in correlazione con i processi di evoluzione dell'umano. Kolbert 2014.

medesima sostanzialità, ma di reali diversificazioni che esprimono differenti consistenze dell'umano. Dietro ognuna di esse la ricerca filosofica ha fatto scoprire la dimensione storico-sociale, che si è declinata in una specifica concezione di vita. Una nuova etica, una nuova morale, una nuova visione esistenziale sono diventate oggetto di studio della filosofia ed hanno trovato spazio tra i suoi contenuti disciplinari, sempre collocandosi in rapporto alle diverse organizzazioni del sociale. La filosofia si è sempre concentrata sulle connotazioni essenziali dell'uomo, rilevandone i mutamenti in connessione con il divenire delle contestualità storiche. Ogni cambiamento è spiegato sotto i diversi punti di vista delle singole ricerche interessate. I manuali preferiscono le successioni delle grandi trasformazioni: nei costumi, nella mentalità, nei comportamenti. I docenti inseriscono riflessioni sugli aspetti di psicologia individuale e collettiva, collegandoli allo status sociale delle persone. Lo studente empaticamente partecipa alla storia così rappresentata, rivivendola emotivamente, anticipandola intellettualmente e introducendo elementi di dubbio e di possibilità alternative. La sua psicologia accompagna lo studio teorico della filosofia, immaginando il suo essere protagonista nei momenti di passaggio. L'idea del futuro e del mistero²⁵ è sempre presente nel suo incontro con i personaggi e le situazioni della filosofia. E ciò determina il bisogno intellettuale di cimentarsi con l'ignoto.

Ciò che la filosofia offre allo studente nel rapporto con l'attuale presente è la possibilità individuale di incontrarlo con un'adeguata *forma mentis* e con la disponibilità psicologica ad aderirvi criticamente. Sia la raccomandazione europea del 2008 (la competenza è l'uso delle conoscenze e delle abilità nelle situazioni di studio, di lavoro e di vita), sia quella del 2018 (la competenza si esprime in un atteggiamento verso la società) si rifanno al medesimo concetto, supponendo un insegnamento che prepari ad una socialità responsabile. Il richiamo alla vita ed al suo tempo rimane il principale obiettivo dell'educazione filosofica.

Tuttavia, la competenza non esaurisce il suo compito con questa finalità. Essa, benché centrata in particolare sulla formazione dell'io nella sua società, contiene il paradigma fondamentale per rileggere conoscenze e abilità disciplinari. Senza di essa le conoscenze filosofiche si svolgerebbero in un ordine che non sempre comprende la necessaria funzione formativa. La loro storica alterità, per quanto utile ad altri interessi di ricerca, può risultare estrinseca e lontana dalla psicologia dello studente. Le risposte teoretiche delle filosofie e dei loro autori possono non corrispondere a domande realmente sentite. Il manuale può risultare rivolto ad un pubblico non sempre scolastico, a cui offre un sapere generalizzante, ben costruito ed articolato nelle varie voci, senza produrre risultati efficaci. È la didattica a renderlo uno strumento utile alla sua missione formativa. E in questo senso la competenza svolge una funzione di orientamento e di chiarificazione dei contenuti, atualizzandoli in relazione all'interesse degli studenti. In tal modo l'oggettività delle conoscenze viene soggettivizzata, senza essere relativizzata, dispersa e nullificata nel suo potere evocativo. Le conoscenze testuali permangono nella loro distanza e alterità, ma, opportunamente selezionate e sottoposte alla giusta interrogazione, entrano in sintonia con l'interrogante e si aprono al dialogo, ponendo a loro volta altre domande. In filosofia si può convenire con quanto Greppi dice della storia: «Il reale è una materia opaca e lo stesso si può dire delle "vita degli altri", nel passato come nel presente».²⁶ Ciò vale anche per la storia della filosofia. Per lo studente l'importante è aprirsi un varco nelle sue oscurità, per poi ragionare sui testi e sui contenuti, seguendo un interesse ed una motivazione essenziale. Da questa premessa discendono più specifiche occasioni didattiche che rendono plausibile il racconto e l'interpretazione, fino a collegare lo svolgimento disciplinare con l'avanzare dei bisogni formativi.

²⁵ Morin 2018: «La vita è intelligente, ingegnosa, creatrice, meravigliosa, piena di senso e, nello stesso tempo, incomprendibile, assurda, insensata, orribile. L'organizzazione dei viventi è un capolavoro di complessità, ma la vita è pura follia. Si vorrebbe trovare assolutamente un senso alla vita, ma, se c'è un senso, non è nel senso in cui noi intendiamo la parola "senso". È annidato in seno all'insensato. Il solo senso della vita è nella sua finalità: vivere per vivere, finalità di cui non si può trovare il senso». P. 71.

²⁶ Greppi 2020. P. 106.

Le medesime considerazioni si possono fare a proposito delle abilità. Come è noto, le indicazioni nazionali per l'insegnamento della filosofia nei licei, non possiedono il rigore tassonomico delle indicazioni per le materie degli istituti tecnici e professionali. E ciò perché il rapporto tra lo studente e la disciplina filosofica, come tra la filosofia e il mondo, è un rapporto libero e che si rinnova in termini e modalità sempre nuove. Questa libertà, che si alimenta sia di immagini condivise dell'universo sia di creazioni intellettive personalizzanti, orienta l'approccio alla materia filosofica. Pertanto, le abilità disciplinari dello studente non coincidono con quelle del ricercatore, né possono in qualche modo essere preordinate oggettivamente come è possibile fare nelle discipline tecniche. Le abilità nello studio della filosofia sono strettamente intrecciate con i bisogni culturali dominanti nel presente e fanno riferimento alla capacità interpretativa del docente, il quale predilige quelle che possono essere sostenute dal coinvolgimento della classe e, nello stesso tempo, vanno in direzione degli apprendimenti essenziali. In tal modo egli individua temi e percorsi, che sviluppano la capacità di superare gli aspetti evenemenziali, pervenendo ai fondamenti essenziali dei contenuti disciplinari, quelli che i giovani amano rapportare a se stessi, e di verificarne criticamente le trasformazioni nel tempo. La loro storicizzazione per gli studenti è occasione per provare possibili evoluzioni della loro personalità. Essa è anche un termine di confronto per il divenire e per affrontare il futuro con la necessaria conoscenza e preparazione. Allo stesso modo il docente abitua a saper contestualizzare le grandi idee della filosofia, ricercando correlazioni tra materia e produzione dell'intelletto umano. Questa abilità sollecita lo studente a cercare convergenze tra le sue aspettative e i possibili modi di realizzazione.

Come si vede, è proprio nel farsi dell'insegnamento e della sua funzione formativa che emergono le abilità specifiche della filosofia. In particolare, lo svolgimento del dialogo filosofico suggerisce le modalità operative dello studio disciplinare: interpretare, significare, collegare.

In conclusione, si può dire che la competenza si esprime nella capacità di individuare una finalità decisiva dell'educazione filosofica, che susciti un coinvolgimento psicologico ed accompagni lo studente in un processo di approfondimento del suo essere esistenziale, culturale e sociale. La finalità educativa guida l'insegnamento e gli conferisce una unitarietà funzionale, che comprende l'insieme delle attività formative. In questa unità il docente non distingue i tre momenti delle conoscenze, abilità e competenze, né si appresta al loro uso con una visione analitica, che gli consente di scegliere per ognuna l'azione specifica. In sede di analisi, di proposta normativa, di progettazione educativa e di valutazione è possibile distinguerli opportunamente. Nel corso dell'insegnamento non si può chiedere al docente una sua scomposizione tecnica. La didattica rimane un libero atto personale, unitario e coerente con la visione professionale. Per questo motivo dalla tripartizione in conoscenze, abilità e competenze non discendono direttamente scelte operative. Di fronte ad esse l'insegnamento conserva la sua autonomia e necessita di trattazioni che lo considerino nell'unità del suo compito.

Quando l'Europa asserisce che la competenza è l'uso di conoscenze e abilità in relazione allo studio, al lavoro e alla vita determinando un atteggiamento responsabile verso l'altro, in filosofia sicuramente è preminente il richiamo alla vita. Questo aspetto della competenza comprende la conoscenza del presente e la crescita conforme dell'io, ma, nello stesso tempo, determina quell'input di base che suggerisce sia le modalità generali di approccio alla disciplina, sia le conseguenti letture e utilizzazioni dei suoi contenuti.

Riferimenti bibliografici

- Gardner 2019: Howard Gardner: *Intelligenze creative*, Feltrinelli, Milano 2019. P. 428.
- Hegel 1967: G.W.F. Hegel: *Enciclopedia delle scienze filosofiche*, Laterza, Bari 1967. P. 11.
- Murakami 2020: Murakami Haruki: *1Q84*, Einaudi, Torino 2020. P. 225.
- Morin 2016: Edgar Morin: *7 lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016. P. 11.

- Montaigne 1986: Michel De Montaigne: *Saggi*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1986. P. 157.
- Dahrendorf 1988: Ralf Dahrendorf: *Per un nuovo liberalismo*, Laterza, Bari 1988.
- Horkeimer 1962: Max Horkeimer: *Eclisse della ragione*, Sugar Editore, Milano, P. 20.
- Tegmark 2018: Max Tegmark: *Vita 3.0*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018. P. 82.
- Gigerenzer 2009: Gerd Gigerenzer: *Decisioni intuitive*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009. P.102.
- Harari 2019: Yuval Noah Harari: *Homo Deus*, Bompiani, Milano 2019. P. 149.
- Gardner 2014: Howard Gardner: *Generazione app*, Feltrinelli, Milano 2014.
- Bostron 2018: Nick Bostrom: *Superintelligenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2018. PP. 352, 353.
- Menin 2019: Marco Menin: *Il fascino dell'emozione*, il Mulino, Bologna 2019. P. 73.
- Goleman 2018: Daniel Goleman: *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 2018. P. 60.
- Ellis, Harper 2016: Albert Ellis, Robert A. Harper: *A pensar bene si vive meglio*, Erickson, Trento 2016.
- Wallace 2014: David, Foster Wallace: *Considera l'aragosta*, Einaudi, Torino 2014. P. 315.
- Nardone, Bartoli 2019: Giorgio Nardone, Stefano Bartoli: *Oltre se stessi*, Ponte alle grazie, Milano 2019.
- Kaneman 2013: Daniel Kaneman: *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, Milano 2013.
- Gigerenzer 2009: Gerd Gigerenzer: *Decisioni intuitive*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.
- Goleman 2018: Daniel Goleman: *Intelligenza sociale*, Mondadori, Milano 2018.
- Goldberg 2019: Elkhonon Goldberg: *La vita creativa del cervello*, Ponte alle grazie, Milano 2019.
- Lehrer 2017: Jonah Lehrer: *Immagina*, Le scienze, Torino 2017.
- Gardner 2019: Howard Gardner: *Intelligenze creative*, Feltrinelli, Milano 2019. P.447.
- Severino 1988: Emanuele Severino: *La tendenza fondamentale del nostro tempo*, Adelphi, Milano 1988. P. 46.
- Tegmark 2018: Max Tegmark: *Vita 3.0*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018. P. 357.
- Heidegger 1968: Martin Heidegger: *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano 1968.
- Feyerabend 2005: Paul K. Feyerabend: *Contro il metodo*, Feltrinelli, Milano 2005.
- Taleb 2013: Nassim Nicholas Taleb: *Antifragile*, il Saggiatore, Milano 2013.
- Colbert 2014: Elizabeth Colbert: *La sesta estinzione*, Neri Pozza Editore, Vicenza 2014.
- Morin 2018: Edgar Morin: *Conoscenza, ignoranza, mistero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018. P. 71.
- Greppi 2020: Carlo Greppi: *La storia ci salverà*, Utet, Milano 2020. P. 106.

UN NUOVO MODO DI FILOSOFARE: L'EPISTEMOLOGIA COMPLESSA DELLA *PHILOSOPHY FOR CHILDREN/FOR COMMUNITY*

Emanuele Enrico Mariani

Abstract

This article illustrates some features of Matthew Lipman's epistemology which informs his *Philosophy for Children/for Community*. This draws from diverse aspects of contemporary complexity models. By virtue of its learning theory, its conception of research community as well as its praise of critical thinking, *Philosophy for Children/for Community* turns out to be an innovative philosophical practice which can play a crucial role in the educational reform and beyond.

Keywords

Philosophical practice, Children, Community of Inquiry, P4C, Philosophical Experience.

Da qualche decennio a questa parte si è sempre più diffusa in Italia e nel mondo la pratica filosofica ideata intorno agli anni '90 dal filosofo americano Matthew Lipman.¹ La suddetta pratica si suddivide in due rami ben precisi che però convergono negli intenti di base in modo radicale e assolutamente complementare: la *Philosophy for Children* (P4C) destinata a coinvolgere bambini e ragazzi dai 5 ai 18 anni, e la *Philosophy for Community* che riguarda il rapporto interpersonale e comunitario in senso lato coinvolgendo per lo più gli adulti. Questi due aspetti della pratica filosofica creata da Lipman convergono nella metodologia proposta, la quale rappresenta una vera e propria rivoluzione copernicana riguardante la didattica, i rapporti interpersonali, le modalità del confronto, nonché il modo stesso di intendere la filosofia ed il filosofare in direzione della collaborazione, dell'amore e del rispetto per l'altro. Scrive Antonio Cosentino:

Ma, a ben guardare, il termine «filosofia», per essere composto, nella sua etimologia greca, dalla parola «*filo*» (nel senso della *philia* e dell'*eros*) e dalla parola «*sophia*», già intrinsecamente indica le dimensioni dell'agire. Un amore non agito diventa un non senso: la definizione platonica di filo-sofia attesta che una conoscenza priva di tensioni e slanci, di angosce e gioie, non alimentata dal *pathos*, è destinata a pietrificarsi in dogmi e pregiudizi.²

Ancora poco nota al grande pubblico, soprattutto per ciò che riguarda il sostrato epistemico che la anima, questa pratica promuove lo sviluppo complesso e articolato del "pensiero critico" e riflessivo, a fronte delle forme di apprendimento attuali ancora troppo prossime all'indottrinamento ed alla mera trasmissione meccanica di contenuti.³ Non si tratta tuttavia semplicemente di invertire il ruolo di discenti e docenti nel processo di apprendimento o la funzionalità specifica passivo-ricettiva o attiva di questi ma, grazie all'idea socratica della filosofia, di scompaginare, attraverso la lettura di racconti filosofici ed una tanto ordinata quanto appassionata pratica dialogica, queste categorie interpretative per dare forma ad un'avventura comunitaria nell'apprendimento. A riguardo Gregory Bateson ricordava: «Possiamo apprendere e

¹ Lipman 2005.

² Cosentino 2008, pp. 1-2. Si vedano le bellissime pagine di Luce Irigaray sulla filosofia come *sapienza dell'amore*: Irigaray 2002, pp. 7 e ss. Cfr. Achenbach 2009.

³ Lipman 2005, p. 121. Vd. Manghi 1990, pp. 52 e ss. Riguardo alle ricostruzioni di Sergio Manghi si rinvia anche a: Illich 2010.

apprendere ad apprendere e forse apprendere ad apprendere ad apprendere. Ma probabilmente la successione finisce qui». ⁴ Il processo di apprendimento, in ogni caso, non termina nel suo primo elemento possibile, ovverosia nel dato del suo disporsi come tale, ma si può pensare un apprendimento che ponendo in gioco se stesso dona vita ad una nuova e più efficace modalità di dispiegarsi generando stupore, scoperta e innovazione ulteriori. Nel caso della *Philosophy for Children/for Community* si tratta, in altri termini, di proporre una modalità discorsiva e di apprendimento all'interno della quale la proposta filosofica si fa racconto situato in un ben preciso *setting* ⁵ formativo. Questo è volto a salvaguardare, incentivare e valorizzare la comunicazione orizzontalmente concepita e l'incontro reale dei volti ⁶ e delle esperienze vissute. Il *setting* in questione è il luogo dell'incontro, della proposta di temi e questioni, dove fantasia e ragione, logica e immaginazione, convergono in modo fruttuoso e l'incontro può donare vita allo stupore e ad un nuovo, poiché solitamente inesperto, modo di comunicare. A questo riguardo scrive Marina Santi:

Purtroppo, sebbene la società contemporanea sia stata definita «società della comunicazione», il pensare condiviso non trova grandi spazi di espressione e di potenziamento. La duplice funzione, comunicativa e cognitiva, che è propria dell'interazione sociale, resta scarsamente attivata: viviamo nel paradosso di un «villaggio globale» in cui non c'è alcuna «comunità» autentica ma singoli egotismi [...]; la convivenza collettiva spesso degenera in massificazione in cui si pensa come gli altri ma non con gli altri. Anche la scuola che si vanta di promuovere l'«alfabetizzazione culturale» il più delle volte si limita a veicolare alfabeti codificati cui non corrisponde un'alfabetizzazione *cognitiva* reale e vissuta [...]. ⁷

Queste valutazioni, al di là di tutte le retoriche, tanto in voga, sulla fine della comunità, hanno un'importanza primaria. Se da un lato, l'istituzione scolastica, e quelle formative in senso vasto, sovente falliscono l'obiettivo cui sono istituzionalmente preposte, dall'altro, i *mass-media* forniscono modelli pseudo-valoriali per nulla in grado di creare condivisione e comunità. Tutt'al più si tratta della proposta di stereotipi estetici e di modelli di comportamento che quasi sempre esauriscono il loro senso nel momento della loro stessa fruizione isolata e per lo più mediata economicamente. In tal senso il discorso intersoggettivo che scaturisce a partire da racconti filosofici fantastici, ma fortemente realistici al contempo, rappresenta per i più piccoli un'occasione pratica e concreta di svincolarsi attivamente, mediante l'incentivazione del pensiero critico e creativo, ⁸ da ogni ordine omologante con i propri registri stabiliti ed asserzioni implicite già preordinate ⁹ nel pensare/agire comune veicolate dall'industria della spettacolarizzazione e del consumo. La filosofia è così approcciata e proposta sul modello del dialogo socratico, e non come storia della filosofia con la sua classificazione di idee, personaggi e concetti ma è anche ingaggiata in un ruolo concreto, immediatamente percepibile ed operativo, inedito ed antichissimo al contempo: sollecitare l'interlocutore e la comunità tutta ad adoperarsi in piena autonomia nel saper trovare le risposte alle questioni emerse, o le giuste domande rispetto alle soluzioni di volta in volta prospettate. Il filosofare diviene, grazie alle regole che organizzano il gioco linguistico ¹⁰ e discorsivo in atto, un vero e proprio veicolo per la sperimentazione della democrazia reale e veicolo di attenzione per i più deboli. ¹¹ Queste ultime due istanze si mostrano in grado di coesistere grazie ad una concezione del dialogo filosofico inteso come forma di

⁴ Bateson 1984, p. 215.

⁵ Cosentino, Oliverio 2011, pp. 89 e ss.

⁶ Per un'esplicazione di questi aspetti: Melchiorre 2000, pp. 71 e ss.

⁷ Santi 2006, pp. 51-52.

⁸ Lipman 2005, pp. 265 e ss. Il pensiero creativo viene considerato secondo le seguenti caratterizzazioni critiche specifiche: originalità, produttività, immaginazione, indipendenza, sperimentazione, olistico, espressione, autotrascendenza, sorpresa, generatività, maieuticità e inventiva.

⁹ Per es. Foucault 2004.

¹⁰ Scrive Antonio Cosentino: «Se da più parti, dunque, viene messa in risalto l'autonomia del soggetto e la sua attività di costruttore, ci si chiede anche d'altro canto, quale rilevanza acquistano nel processo di costruzione i fattori che definiscono l'ambiente in cui il soggetto è necessariamente collocato». Cosentino 2002, p. 33.

¹¹ Lipman 2005, pp. 128 e ss.

confronto democratico all'interno del quale, ad esempio, non si può in alcun modo prescindere dalle minoranze indipendentemente dalla loro consistenza e dal loro numero. Ciò in virtù di una sottesa visione socio-politica complessa e organica che non giustifica la sopraffazione di vere o presunte maggioranze come legittimata dal numero, senza che una presa di consapevolezza critica non medi l'operato dei più in direzione del rispetto delle altrui idee e dell'inclusività nei comportamenti. In tal modo prende forma, nel momento del suo stesso costituirsi, l'idea della comunità, dell'agire insieme indagando, anche nel senso ulteriore di una chiamata alla responsabilità per l'altro e di una valorizzazione del suo contributo e delle sue idee. In questo contesto lo sfondo epistemologico della *Philosophy for Children* chiama chiaramente in causa, e sviluppa, la concezione deweyana della democrazia, riguardo alla quale Jean Petitot scrive:

Come notava John Dewey esiste, dunque, una giustificazione non solo sociale ma anche *epistemica* della democrazia. La democrazia è la condizione di possibilità socio-politica della facoltà di risolvere razionalmente i problemi dell'azione. La democrazia esige idealmente, a titolo di idea regolativa, il massimo di conoscenza possibile. È inseparabile da una teologia della conoscenza, e una teologia della conoscenza è inseparabile da una escatologia della speranza. È per questo che la conoscenza costituisce un grande valore culturale, l'altro nome della libertà.¹²

Il sapere filosofico diviene uno dei modi per proporre giochi linguistici e di pensiero in una prospettiva didattica innovativa,¹³ mentre le relazioni, il confronto, ed il contesto culturale assumono, sistemicamente,¹⁴ una valenza del tutto centrale all'interno della valorizzazione dei processi di apprendimento. Maura Striano, in merito, si esprime in tal modo:

L'apprendimento non può essere considerato come un processo che si dà unicamente su un piano intraindividuale. Se infatti, in una prospettiva costruttivista, il soggetto che apprende riveste la funzione di «agente epistemico» in rapporto alla realtà esperienziale in cui è implicato, alla quale conferisce «forma» attraverso le proprie strutture cognitive, bisogna nondimeno riconoscere che tali strutture non sono identificabili unicamente come un patrimonio geneticamente determinato, ma, anche, in misura considerevole, come un patrimonio culturalmente mediato.¹⁵

Si tratta dell'interazione tra contesto e soggetto cui fa appello la teoria della complessità, ma anche del presupposto della visione che fa della classe, o del gruppo di ricerca, piuttosto che strutture verticalmente definite, delle vere e proprie comunità di indagine/ricerca caratterizzate da ruoli paritari e da una forma di dialogo orizzontalmente organizzato.

La scelta della forma comunitaria del discorso dà l'idea di come ciascuno, nel rispetto delle regole democratiche volte alla riduzione della violenza¹⁶ (ideologica e non), sia fautore e apportatore di conoscenza per sé e per gli altri.¹⁷ In quest'ottica è piuttosto l'insegnante a vedere sfumare i contorni, e la sostanza stessa, del proprio ruolo classicamente inteso verso un suo vero e proprio *effacement*. Egli diviene facilitatore della "comunità di ricerca", la cui prerogativa è quella di dirimere, mediare, riformulare senza modificare nulla di quanto detto a vantaggio

¹² Petitot 2009, p. 181.

¹³ «Una didattica organizzata su questi principi ispiratori si scontra con molte delle pratiche di insegnamento trasmissivo e mette in discussione la logica dei curricoli pre-confezionati: mette in discussione le vecchie istanze della programmazione e il fondamento della valutazione come attività più o meno riservata al docente e costruita su *standard* uniformi; in ultima analisi mette in discussione la relazione tra competenza disciplinare e autorevolezza professionale del docente. [...]». Cosentino 2002, p. 169.

¹⁴ «Fonti di ispirazione per il costruttivismo di tipo cognitivo sono la cibernetica e la teoria dei sistemi. [...] ». Ivi, pp. 79 e ss.

¹⁵ Striano 1999, p. 34. Cfr. Cosentino 2002, pp. 32 e ss. Vd. Foucault 1993.

¹⁶ Lipman 2005, pp. 121-138.

¹⁷ Ivi, p. 108.

dell'evidenziazione dei punti di contatto tra i partecipanti ed a discapito degli elementi apparentemente conflittuali emersi. A tal riguardo scrive Antonio Cosentino:

Possiamo immaginare la figura del facilitatore come il risultato di una serie di sottrazioni operate sulla tradizionale professionalità docente. In altre parole: un docente senza una disciplina/materia da trasmettere, senza il potere della valutazione sommativa, senza un'autorità formalmente riconosciuta, senza ingaggio per il disciplinamento dei corpi e dei comportamenti; infine, senza risposte e certezze, e, pertanto, completamente azzerato rispetto alle aspettative che l'immagine comune di scuola legittima e sostiene.¹⁸

Gli eventuali conflitti che possono sorgere all'interno della comunità di ricerca divengono occasione preziosa per stabilire nuove ed ulteriori connessioni di significato e conoscenze, mentre il gruppo in dialogo, sia che si tratti di bambini o di adulti, sa che dovrà, infine, valutare se stesso e lo stesso facilitatore secondo criteri di massima che scandiscono il livello dell'attenzione, della partecipazione e della capacità di ascolto del gruppo. Maura Striano, da un punto di vista psico-pedagogico, così specifica la dinamica di innovazione e di trasformazione della conoscenza legata a queste pratiche:

In una prospettiva andragogica che assume come costitutive istanze fondanti anche per la riflessione pedagogica, i processi apprenditivi rivestono una funzione sia *adattiva* che *trasformativa*. La funzione adattiva semplifica e dati di esperienza [...]. La funzione trasformativa consente, invece, di ristrutturare in profondità le "prospettive" e gli "schemi di significato" di cui il soggetto dispone, permettendo la definizione di nuovi itinerari ermeneutici e la costruzione di nuovi e diversi significati.¹⁹

Riferimento epistemico cardine della riflessione di Lipman rimane indubbiamente la riflessione deweyana²⁰ sulla teoria dell'indagine²¹ e del soggetto come protagonista attivo del proprio percorso di conoscenza e di vita.²² Così scrive il fondatore della *Philosophy*:

Dopo che la classe è stata trasformata in una comunità di ricerca, i movimenti compiuti per spingersi dove conduce l'argomentazione sono movimenti logici; ed è per questa ragione che Dewey identifica correttamente la logica come metodologia della ricerca. Mentre la comunità di ricerca procede con le sue valutazioni, ogni movimento genera una nuova necessità. La scoperta di una prova getta luce sulla natura della prova successiva, che risulta quindi necessaria. Fare un'affermazione rende necessario che si scoprano le ragioni di tale affermazione [...].²³

Si tratta dello stesso principio lipmaniano secondo cui bisogna, all'interno della comunità di ricerca, saper fornire le ragioni delle proprie idee e prese di posizione, e ciò con riguardo a quelle altrui. Si delinea dunque una radicale rivoluzione dei rapporti formativi e delle modalità del confronto, a partire da queste nuove pratiche che spesso si affiancano al *Counseling filosofico*:²⁴ il passaggio da una pratica accademica normale ad una critica,²⁵ dal pensiero immediato ad uno

¹⁸ Cosentino, Oliverio 2011, p. 101.

¹⁹ Striano 1999, p. 31.

²⁰ «Lipman condivide con Dewey l'idea che l'educazione debba essere un processo di ricostruzione dell'esperienza dello studente ma, a differenza di Dewey, elegge la filosofia – non già la scienza – a forma di ricerca principale. Da un lato, secondo Lipman, ogni disciplina realizza tale processo solo parzialmente, ma la filosofia è la disciplina che prepara i bambini a pensare nelle altre discipline e così consegna loro gli strumenti che permetteranno di dare senso e problematicità alla loro esperienza». Waksman, Kohan 2000, pp. 26 e ss. Vd. Striano 2015.

²¹ Ivi, pp. 47 e ss.

²² Per es. Dewey 2008a; Dewey 2008b. Vd. Cosentino, Oliverio 2011, pp. 189 e ss.

²³ Lipman 2005, p. 107.

²⁴ Per es. Achenbach 2004; Schuster 2006; Galimberti 2008.

²⁵ Lipman 2005, p. 25.

riflessivo, complesso e creativo,²⁶ dalla fredda e scarna esaltazione della razionalità individuale alla valorizzazione delle emozioni,²⁷ anche condivise, entro la sfera del pensare. Mutamento che prende forma attraverso il passaggio dal ruolo del docente²⁸ come fonte certa di sapere a facilitatore che può apprendere dagli altri membri della comunità all'interno di uno scambio pubblico in cui ciascuno parla a tutti contribuendo al lavoro comune di ricerca del vero. Ciò premesso, urge chiarire come i modelli della *Philosophy for Children/for Community* non intendano costituire *stricto sensu* un paradigma in tutto definito che andrebbe a sostituirne uno più obsoleto o meno valido. Il sostrato epistemologico della P4C, per dirla con Fritjov Capra,²⁹ fa riferimento ad una visione sistemica e integrata delle relazioni formative, intese a partire da un *con-essere* quanto più possibile reale,³⁰ piuttosto che, conseguentemente, ad un modello meramente meccanicistico del funzionamento apprenditivo: ciò reduplicherebbe le caratteristiche dottrinarie della dinamica che si intende riformulare, ampliare e modificare. Quanto asserito rimane valido sia che si faccia riferimento alla visione classica dell'insegnamento, sia che si prenda in esame il nuovo modello proposto. In tal modo se la comunità normalmente si dispone in cerchio per ricercare "ciò che urge" dagli argomenti proposti, questa destrutturazione del gruppo classe e forma della comunità non rappresenta un obbligo assoluto per praticare la *Philosophy*. L'adattamento al contesto e la considerazione delle diversità specifiche e situate esigono, da questo modello sistemico, una capacità di farsi flessibile trasformandosi all'occorrenza in favore di nuove e svariate esperienze formative e di collaborazione all'interno della comunità scientifica. Va, difatti, precisato che oltre al modello lipmaniano poi confluito nel grande movimento mondiale della P4C esistono altre prospettive di azione filosofica in senso pedagogico. Non è un caso che Vera Waksman e Walter Kohan³¹ si siano profusi in un saggio nel quale propongono modelli integrati che vadano con e oltre il curricolo della *Philosophy*. Poesie, canzoni, brani letterari, spunti tratti da un fatto o un accadimento, talvolta possono accrescere il *set* degli *input* atti all'innescarsi del confronto ed all'emergere del sapere, favorendone l'identificazione e la condivisione.³² Da questo punto di vista tali pratiche si caratterizzano come cura di sé a partire dal dato del raccontarsi, del prendersi cura, del sapere ascoltare l'altro senza pregiudizi abbandonando, attraverso la filosofia, gli schemi comuni e maggiormente diffusi e del pensare/agire. Scrive Ekkehard Martens:

Chi fa abbastanza precocemente esperienza di come si possa parlare l'un l'altro, di come pensieri, concetti e opinioni possano divenire più chiari, di come il pensiero possa servire a orientarsi o più semplicemente a divertirsi, ma di come esista anche una meraviglia immediata e una comprensione senza parole di uomini, esperienze e fenomeni, probabilmente non amerà parlare con gli altri solo per compiacerli.³³

Risulta così evidente come si tratti della proposta di un modo etico di agire/pensare, del tentativo, ormai ampiamente sperimentato con validissimi risultati, di fornire applicazione pratica ai principi di un'etica filosofica della democrazia, del rispetto, della partecipazione e dell'incontro dell'altro nello spazio pubblico, luogo per eccellenza del bene comune. Un'epistemologia complessa, fatta di rimandi tra aspetti psicologici e didattici, pedagogici e cognitivi,³⁴ comportamentali ed etici, struttura il protocollo filosofico di Lipman facendone implicitamente veicolo per una riforma concreta, possibile, qui ed ora, del sistema formativo e del modo di confrontarsi degli adulti. La filosofia come *medium* di pensiero, si svincola dai parametri della iperspecializzazione per divenire strumento atto a favorire l'incontro ed a renderlo immediatamente

²⁶ Ivi, p. 265.

²⁷ Ivi, pp. 143 e ss. Vd. Goleman 2001.

²⁸ Vd. Morin 2002; Morin 1994. Su Edgar Morin: Giacobello 2012.

²⁹ Capra 1995, pp. 87 e ss.

³⁰ Cosentino, Oliverio, 2011, p. 91.

³¹ Waksman, Kohan 2000, pp. 71-170.

³² Ivi, p. 162 e ss. A riguardo si consideri l'approccio di: McCarty 2007.

³³ Martens 2007, p. 124.

³⁴ Per es. Piaget 2016.

proficuo e fruttuoso per ciascuno. Il paradigma riflessivo della pratica critica proposto dal filosofo americano difatti «considera l'educazione al pari di una ricerca»³⁵ per lo più inesauribile e foriera di implementazioni concettuali e stimoli sempre nuovi. Al contempo risulta già chiaro come la definizione di "comunità di ricerca", come intesa da Lipman, subisca una vistosa torsione rispetto alla sua formulazione classica:

Questa espressione, presumibilmente coniata da Charles Sanders Pierce, designava in origine i professionisti della ricerca scientifica [...]. In seguito, però, l'attribuzione di questa espressione è stata ampliata fino a includere qualsiasi tipo di ricerca scientifica e non. Oggi possiamo, quindi, parlare di «trasformazione della classe in una comunità di ricerca», nella quale gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino e vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri. Una comunità di ricerca vuole spingersi fin dove la ricerca conduce, anziché rinchiudersi entro i confini delle diverse discipline.³⁶

L'interdisciplinarietà diviene vettore fondamentale del processo educativo. Gli sbarramenti, spesso ideologicamente strutturati, in quanto catalogati ed indicizzati come registri discorsivi apparentemente differenti, tra i diversi campi del sapere, nella comunità di ricerca autentica, si dissolvono per lasciare spazio ad una visione integrata che fa della prospettiva olistica, e della differenza che questa implica, il suo punto assolutamente nodale. Lo *status* epistemologico della discussione nella comunità di ricerca si contraddistingue dal considerare quest'ultima un sistema di pensiero nel quale «la procedura è dialettica»³⁷ ed il cui scopo è di ottenere un sistema di pensiero caratterizzato da equilibrio riflessivo. Ciò, sostiene Lipman, parafrasando Catherine Elgin, significa che le componenti del sistema in atto siano ragionevoli l'una rispetto all'altra e che quanto emerge dalla loro unione possa essere ragionevole rispetto alle convinzioni precedenti in merito alla materia trattata.³⁸

Alla luce di queste considerazioni è d'uopo considerare come, in una prospettiva strettamente didattica, l'*episteme* della *Philosophy* abbia ricadute anche e soprattutto sul piano docimologico e del giudizio. L'allievo o il partecipante alla comunità di ricerca, indagando insieme agli altri è chiamato, piuttosto che a ricevere un giudizio esterno, all'autovalutazione del proprio apporto, e di quello del gruppo, all'insieme dell'indagine svolta. Ciò, com'è ovvio, favorisce la capacità di autocritica, di auto osservazione ed autovalutazione. Se da un punto di vista pedagogico più generale si parla di individualizzazione del processo formativo, tenendo quindi conto dei bisogni specifici e dei tempi di apprendimento di ciascuno, cui sovente fa da correlato teorico una individuazione della «mente»³⁹ come luogo privilegiato dell'apprendere, con la proposta della *Philosophy* si assiste sempre più ad un «significativo spostamento del fuoco di indagine, che è andato ad orientarsi sulle condizioni socio-culturali e sulle variabili contestuali dei processi cognitivi e apprenditivi, riconoscendole come costitutive dei processi in questione».⁴⁰ A tal proposito Bateson, da un punto di vista sistemico, riguardo ai grandi processi stocastici scriveva: «Come Giano, l'evoluzione deve sempre guardare in due direzioni: all'interno verso le regolarità dello sviluppo e la fisiologia delle creature viventi, ed all'esterno verso i capricci e le esigenze dell'ambiente».⁴¹ Laddove, da un punto di vista biologico, lo sviluppo interno – epigenesi – è di carattere *conservativo*, overosia richiede che ogni cosa nuova sia compatibile con lo stato preesistente o, da un punto di vista gnoseologico, che l'ignoto possa essere ricondotto al noto, il

³⁵ Lipman 2005, p. 31.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ivi*, p. 119.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Striano 1999, p. 65.

⁴⁰ *Ivi*, pp. 65-66.

⁴¹ Bateson 1984, p. 289.

mondo esterno è in continua evoluzione ed è pronto ad accogliere creature che abbiano subito cambiamenti, tanto che Bateson nota: «esso esige quasi il cambiamento».⁴²

Tale visione costituisce sicuramente la forma concreta di un modello incisivo che può gradualmente condurre ad una metamorfosi dei rapporti interpersonali e formativi. Facendo leva su un quadro di riflessione che grazie alla sua complessità non trascura di considerare la maggior parte degli approcci possibili coinvolti, sia nel processo di apprendimento sia nella sua eventuale evoluzione basata sulla considerazione delle specificità dei contesti e delle condizioni di partenza, la pratica filosofica in questione apre alla reale possibilità di un mutamento di paradigma riguardo l'insegnamento della filosofia ma anche dell'insegnamento *tout court*. La riformulazione della pratica di giudizio cui abbiamo accennato consente, al contempo, un allentarsi della tensione nella fase di apprendimento finendo per favorire, al contrario, una fruttuosa disposizione all'indagine ed alla conoscenza. Difatti tutti i soggetti coinvolti nella comunità possono trarre vantaggio dalla specifica visione della filosofia intesa come metodologia della ricerca. Lo sviluppo della conoscenza,⁴³ intesa anche come capacità teorico-pratica, discende difatti da questa nuova procedura didattica basata sull'utilizzo pratico e dialogico del pensiero filosofico. Pensiero che viene da Lipman definito, nella sua accezione eminente, insieme a critico e creativo, *caring*: «il pensiero *caring* possiede un doppio significato: da una parte significa pensare con premura all'oggetto dei nostri pensieri, dall'altra vuol dire occuparsi della propria *maniera* di pensare».⁴⁴ L'innamorato che scrive una lettera alla propria donna, ad esempio, la scrive amorevolmente pensando con cura e ansiosamente alla lettera stessa.⁴⁵ In tal modo le forme di relazione all'interno del gruppo devono essere animate da questa stessa premurosità, essere spostate e dirette su quest'asse amorevole del prendersi cura di sé e dell'altro/a sapendo guardare creativamente e, talvolta, criticamente al modo stesso del proprio pensare. L'intersoggettività che da qui scaturisce deve, così, saper dirigersi verso modalità espressive e di confronto grazie alle quali da protagonisti gli uni gli altri ci si sostiene, stimola e confronta con passione, nel grande viaggio dell'infinita e avvincente avventura della conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Achenbach 2004: Gerd B. Achenbach, *La consulenza Filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, a cura di Raffaella Soldani, Apogeo, Milano.
- Achenbach 2009: Gerd B. Achenbach, *Il libro dell'amore, L'amore è la risposta, ma qual è la domanda?*, trad. di Francesca Marelli, Apogeo, Milano.
- Bateson 1984: Gregory Bateson, *Mente e natura*, trad. di Giuseppe Longo, Feltrinelli, Milano.
- Capra 1995: Fritjof Capra, *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente*, trad. di L. Sosio, Feltrinelli, Milano.
- Cosentino 2002: Antonio Cosentino, *Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente*, Liguori, Napoli.
- Cosentino 2008: Antonio Cosentino, *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Apogeo, Milano.
- Cosentino, Oliverio 2011: Antonio Cosentino, Stefano Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli.
- Dewey 2008a: John Dewey, *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*, a cura di Roberto Frega, Quodlibet, Macerata.
- Dewey 2008b: John Dewey, *Rifare la filosofia*, trad. di Sylvie Coyaud, Donzelli, Roma.
- Foucault 1993: Michel Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, trad. di Alceste Tarchetti, Einaudi, Torino.

⁴² *Ibid.*

⁴³ Vd. Maturana, Varela 1987.

⁴⁴ Lipman 2005, p. 284.

⁴⁵ *Ibid.*

- Foucault 2004: Michel Foucault, *L'ordine del discorso e altri interventi*, trad. di Alessandro Fontana, Mauro Bertani, Valeria Zini, Einaudi, Torino.
- Galimberti 2008: Umberto Galimberti, *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Feltrinelli, Milano.
- Giacobello 2012: Maria Laura Giacobello, *Edgar Morin. La riforma del pensiero per una conoscenza pertinente: insegnare la condizione umana*, «Complessità», VII, 2 (2012), pp. 76-110.
- Goleman 2001: D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, trad. di Isabella Blum e Brunello Lotti, Rizzoli, Milano.
- Illich 2010: Ivan Illich, *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, trad. di E. Capriolo, Mimesis, Milano-Udine.
- Irigaray 2002: Luce Irigaray, *La via dell'amore*, trad. di Roberto Salvadori, Bollati Boringhieri, Torino.
- Lipman 2005: Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, trad. di Angelo Leghi, Vita e Pensiero, Milano.
- Manghi 1990: Sergio Manghi, *Il gatto con le ali. Ecologia della mente e pratiche sociali*, Feltrinelli, Milano.
- Martens 2007: Ekkehard Martens, *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*, trad. di Elisa Tetamo, Bollati Boringhieri, Torino.
- Maturana, Varela 1987: Humberto Maturana, Francisco Varela, *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*, trad. di Giulio Melone, Garzanti, Milano.
- McCarty 2007: Marietta McCarty, *Tutti i bambini sono filosofi*, trad. di Roberta Zuppet Rizzoli, Milano.
- Melchiorre 2000: Virgilio Melchiorre, *Ethica, Il melangolo*, Genova.
- Morin 1994: Edgar Morin, *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana*, trad. di Eugenio Bongiovanni, Feltrinelli, Milano.
- Morin 2002: E. Morin, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva. Intervista di Antonella Martini*, EDUP, Roma.
- Piaget 2016: Jean Piaget, *L'epistemologia genetica*, trad. di Francesca Martinelli, Studium, Roma.
- Petitot 2009: Jean Petitot, *Per un nuovo illuminismo. La conoscenza scientifica come valore culturale e civile*, a cura di Fabio Minazzi, Bompiani, Milano.
- Santi 2006: Marina Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli.
- Schuster 2006: Shlomit C. Schuster, *La pratica filosofica. Una alternativa al counseling psicologico e alla psicoterapia*, a cura di Francesco Cirri, Apogeo, Milano.
- Striano 1999: Maura Striano, *I tempi e i "luoghi" dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli.
- Striano 2015: Maura Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato.
- Waksman, Kohan 2000: Vera Waksman, Walter Kohan, *Fare filosofia con i bambini. Strumenti operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for Children*, a cura di Marina Santi, Liguori, Napoli.

OLTRE LE COMPETENZE UN APPROCCIO STRUTTURALE ALLA DIDATTICA ATTIVA

Dario Siess

Abstract

Competencies in teaching is becoming one of the main issues in the European public debate. European countries have been pushed on several occasions to address their school systems toward this new model of teaching, based on abilities and competencies, rather than specific subject contents. But the “competencies revolution” doesn’t manage to become a powerful and universal paradigm yet, recognized and shared by all teachers and schools. This article tries to explain why, focusing on the epistemic aspects of this model and proposing a new meaning of “competence”, based particularly on the “structure of disciplines” and the expertise on specific fields of knowledge.

Keywords

Competence, Structure of discipline, Expertise, Complexity, Globalism, Problem-based teaching, Spiral curriculum.

Premessa: il nuovo orizzonte dell’insegnamento

Il concetto e la prospettiva didattica delle *competenze* hanno assunto negli ultimi decenni una centralità che fa pensare ad un vero e proprio mutamento di paradigma in atto nella scuola italiana. Si tratta di un cambiamento generale e profondo, perché propone un fondamento pedagogico-didattico (il “saper fare” in situazioni problematiche) alternativo al modello tradizionale, basato sull’apprendimento sequenziale di conoscenze e procedure disciplinari (il modello dei *curricula*) rigidamente distinte tra loro e neutrali verso il mondo dei problemi “autentici”. Da dove nasce questo nuovo modello di scuola e insegnamento? Mettere a fuoco le ragioni storico-sociali della didattica orientata sulle *competenze* non è un’operazione astrattamente sociologica, perché permette di comprendere meglio, oltre alle sue finalità generali, la sua struttura teorica e, all’interno di essa, le sue potenzialità/difficoltà applicative.¹

La rivoluzione tecnologica, che ha trasformato negli ultimi trent’anni il modo di produzione delle società industriali, ha svolto un ruolo cruciale nell’orientare il mondo della scuola verso il paradigma delle *competenze*. La fine del modello fordista, che vedeva biografie lavorative lineari e specializzazioni statiche, ha visto emergere un mercato del lavoro estremamente flessibile e incerto, che richiede nei lavoratori una capacità di adattamento e risposta alla domanda di *competenze* sempre nuove, sollecitate dalla rivoluzione tecnologica permanente. Da questo scenario esterno nasce la pressione crescente sul mondo della scuola perché essa sposti il focus dell’insegnamento da conoscenze considerate inerti e statiche (le tradizionali discipline scolastiche) alla formazione di un profilo cognitivo e culturale adatto a reagire al cambiamento e ad affrontare problemi “autentici”. Tra il mondo della produzione e della società nel suo complesso e quello della scuola si è andata allargando sempre più una distanza culturale e di linguaggio che la crisi economica degli ultimi dieci anni ha reso macroscopica, rendendo in larga misura obsoleti, assieme ai programmi scolastici anche i titoli di studio e la loro efficacia professionalizzante.

¹ Per un’introduzione alla didattica delle competenze nei termini di una sociologia dell’educazione v. in particolare Trinchero 2012, Perrenoud 2010, Maccario 2012, Castoldi 2018.

La crisi di legittimazione sociale della scuola corrisponde d'altro canto ad una lunga riflessione autocritica interna al mondo dell'insegnamento, imperniata su alcuni temi ormai classici nel dibattito scolastico: la rigida cesura tra scuole ad orientamento teorico e indirizzi tecnici, l'efficacia formativa di programmi scolastici ponderosi e spesso lontani dalle forme di sapere contemporanee, la dispersione scolastica dagli ordini scolastici inferiori fino all'università italiana, che registra una delle percentuali più basse di laureati in Europa. Un quadro reso oltremodo critico dai risultati periodicamente forniti dai test di valutazione internazionale (OCSE-PISA), prove calibrate integralmente sul modello delle *competenze* (analisi e comprensione dei testi, soluzione matematica di problemi autentici), che registrano un ritardo sensibile degli studenti della scuola secondaria italiana nell'ambito della competenza linguistica e della capacità di *problem solving*.

La scuola italiana risulta quindi in una condizione di fibrillazione cronica, innescata da fattori esogeni ed endogeni che vanno a toccare le sue stesse basi fondative. La definizione delle priorità pedagogico-didattiche, i connessi sistemi di valutazione, la scansione in discipline separate, la struttura organizzativa dell'insegnamento per classi di "coscrizione", l'efficacia dei programmi come "contenitori" di contenuti, la centralità del libro di testo, il rapporto con le piattaforme digitali: tutte le architravi del sistema scuola tradizionale sembrano destinate a crollare, sostituite da una nuova struttura didattica che trova nel linguaggio delle *competenze* la sua pietra angolare, la matrice di un nuovo sistema di insegnamento-valutazione e di organizzazione complessiva dell'insegnamento.

Ma il successo "politico" della didattica delle *competenze* (testimoniato dalla centralità che ormai occupa nella normativa scolastica europea e italiana) non trova una corrispondenza nella carne viva dell'insegnamento nostrano, di fatto ancora basato sul tradizionale modello "trasmissivo" delle *conoscenze*. Quali sono le ragioni dell'*impasse* in cui versa la scuola italiana, scissa tra un ossequio formale al *mainstream* politico-culturale e una strenua fedeltà al vecchio modello organizzativo e didattico?

1. Competenza: un concetto "indeterministico"

Le ragioni di questa schizofrenia sono da ascrivere solo in parte al consueto sfondo sociologico-culturale dell'insegnamento in Italia: l'età media elevata del corpo docente, la diffidenza (di matrice gentiliana) verso contaminazioni pragmatico-utilitaristiche del sapere, il primato (conseguente) del docente e dei *contenuti* del sapere rispetto alla centralità dello studente e delle *pratiche cognitive*, la tirannia di ponderosi programmi che non concedono di indulgere in disperse attività laboratoriali.

Vi è una ragione più profonda e strutturale della difficoltà che incontra (non solo in Italia) la didattica delle *competenze* nel divenire un paradigma condiviso nel mondo della scuola, un problema che nasce dall'interno stesso del suo statuto teorico e che si riverbera nelle aporie e contraddizioni della sua dimensione applicativa.

Il concetto di *competenza* nasce intenzionalmente con un profilo indeterminato e olistico, perché non riducibile alle singole funzioni-obiettivi in cui si articolano le tassonomie cognitive e didattiche classiche. Per essere competenti in un determinato dominio disciplinare non basta infatti disporre di determinate "risorse" culturali, ovvero le *conoscenze* e le *procedure* relative a quel campo del sapere; quanto essere capaci di mobilitare quelle risorse (contenuti e abilità specifiche) di fronte ad una situazione inedita e ad un problema reale che richiedono una sintesi creativa non reperibile immediatamente nei materiali di studio.² Vedremo tra poco come il punto di forza di questo modello didattico (l'integrazione di risorse cognitive finalizzate alla

² "La competenza non è uno stato o una conoscenza posseduta. Non è riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito (...). La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità cognitive, relazionali ...) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa dei saperi che si sono saputi selezionare, integrare e combinare in un contesto e per un obiettivo specifico. La competenza rientra nel concetto di "saper mobilitare". La competenza è un "saper agire" riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui". Le Boterf 2008.

soluzione di problemi) contenga dialetticamente i suoi principali problemi interpretativi e applicativi.

Il concetto di *competenza* deve in effetti il suo successo alla sfida innovativa che porta ai modelli scolastici esistenti.

In primo luogo, l'insegnamento tradizionale, stancamente legato a saperi inerti e autoreferenziali, incapace di coinvolgere gli studenti in attività consapevoli e legate a problemi "autentici": il modello classicamente derubricato come "nozionistico", da sempre bersaglio polemico delle didattiche "nuove", mai però sostituito da un *format* scolastico realmente alternativo.

Ma la scuola delle *competenze* si differenzia anche (sia pur senza emanciparsi del tutto) dal modello didattico *cognitivista* imperante negli ultimi quarant'anni, basato non più soltanto sulle *conoscenze* disciplinari, ma soprattutto sulla "padronanza" delle funzioni cognitive sottese all'apprendimento dei contenuti. Una proposta di insegnamento che collegava puntualmente la materia di studio ad *obiettivi-abilità* estrapolabili dalla sequenza degli argomenti, seguendo una tassonomia crescente che metteva in parallelo ordinatamente i problemi affrontati con le *abilità* cognitive sempre maggiori richieste dagli stessi: da questo incontro virtuoso nasceva il modello del *curriculum* di studio, non riducibile semplicemente a sequenza-elenco di argomenti, ma come insieme di *comportamenti-capacità* attesi nel corso e al termine di un percorso didattico.³

Il modello dell'"Istruzione programmata" (o dei *curricula*) è in qualche modo il padre naturale della didattica per *competenze*, per l'attenzione riservata al *saper-fare* dello studente rispetto alla mera acquisizione di *conoscenze*, le quali mantengono naturalmente un ruolo basilare nella formazione del sapere, ma come materiali e prerequisiti per processi di rielaborazione ulteriore, ai "piani alti" delle tassonomie cognitive, dove la semplice assimilazione di contenuti viene inglobata in abilità superiori di *sintesi* e *transfert* delle conoscenze apprese.

La scuola delle *competenze*, pur muovendosi nel filone della didattica della "padronanza", prende però le distanze dalla parcellizzazione dei processi cognitivi e dal formalismo caratteristici delle tassonomie di ispirazione *cognitivista*, proponendo un modello di mente integratoglobale capace di attivare schemi euristici di risposta a *situazioni-problemi* autentici. Il focus dell'insegnamento e della valutazione non è più abbinare le conoscenze/procedure di ogni disciplina ad un insieme di *comportamenti* cognitivi generali, registrando o meno l'attivazione di specifiche *abilità* intellettuali (*task analysis*); quanto invece reperire *situazioni-problema* che inducono la mente-studente a risposte di "padronanza creativa" dei contenuti di studio, considerata il solo segno tangibile di una interiorizzazione profonda dei problemi e del linguaggio delle discipline.⁴

La didattica delle *competenze* vede dunque un cambiamento di prospettiva, sia rispetto all'insegnamento tradizionale basato sui contenuti-conoscenze, sia nei confronti del modello "funzionalista" anglosassone finalizzato all'acquisizione di *abilità* cognitive trasversali alle diverse discipline.

Vediamo in sintesi gli elementi distintivi del nuovo modello.

I. Globalismo versus atomismo conoscitivo

Mentre le tassonomie tradizionali dividevano il lavoro della mente in "moduli" distinti, la nuova didattica tende a vedere l'apprendimento come un processo globale-unitario, che reagisce alle situazioni-problema attivando schemi intuitivi non codificabili all'interno di una logica generale della mente. Dopo l'egemonia del modello "digitale", ora la mente sembra funzionare con modalità "analogiche": la messa a fuoco di un problema e la sua soluzione sono da subito il frutto di un'*immagine* sintetica del caso proposto, non ascrivibile linearmente alle specifiche

³ Sulla programmazione per "obiettivi" v. Pellerey 1983, Vertecchi 1976, Visalberghi 1978, Calvani 2007.

⁴ Sul carattere situato e contestuale della didattica per competenze cfr. Maccario 2012, pp.26-33 e Trincherò 2012, pp. 35-60 (con esempi di *situazioni-problema* nei diversi ambiti disciplinari).

conoscenze/procedure necessarie. La risposta efficace ad un problema si configura quindi come una proprietà “emergente” dell’intelligenza, una capacità sintetica e creativa differente dalla semplice somma delle sue (presunte) parti.⁵

II. Il primato della *situazione-problema*

Il carattere globale e intuitivo dell’intelligenza si esprime naturalmente nell’attività di focalizzazione e risposta a *situazioni* percepite *problematiche* perché interessanti e viceversa. Anche questo è un aspetto che distingue la nuova scuola rispetto all’ insegnamento basato integralmente sui *contenuti* e sul profilo teorico delle discipline. L’approccio *problem-based* è il cuore della didattica per *competenze*, in cui il ruolo dei *problemi* (se correttamente inteso) non è confinato nella parte terminale di verifica delle conoscenze, al contrario orienta da subito e per intero l’organizzazione di un’unità didattica.

La centralità dei problemi nell’insegnamento apre, d’altro canto, una prospettiva inedita per la *vexata* quaestio della didattica *interdisciplinare*, prima vissuta come un “dover essere” che interferiva sul normale svolgimento dei programmi delle discipline, ora posta in primo piano come struttura connettiva e significativa dell’apprendimento, con le singole materie scolastiche relegate ad un ruolo ancillare (o comunque non più autoreferenziali).⁶

III. Il principio dell’azione

Il terzo cardine della nuova didattica (intimamente legato al carattere *globale* dell’intelligenza e al suo carattere *situato*) è costituito dal ruolo dell’*esperienza* e dell’*azione* nei processi di apprendimento, un binomio antico nella storia della pedagogia, che la psicologia del secondo ’900 ha corroborato e posto al centro della riflessione educativa. Le moderne scienze cognitive convergono nell’idea di un pensiero “incorporato” (*embodied mind*) che vive cioè dell’integrazione di sfere cognitive diverse, senza una rigida cesura tra sfera sensoriale, dimensione della prassi e processi cognitivi superiori (rappresentazione per immagini e concetti). In questa prospettiva “la *conoscenza* non può essere separata dall’*azione*” e l’*esperienza* non è la registrazione di oggetti esterni bensì la causa stessa della formazione di ciò che chiamiamo *mondo*. La *mente* e la *realtà* (quindi gli *oggetti* della conoscenza) non sono due realtà distinte una di fronte all’altra, quanto i due poli di un “accoppiamento strutturale” che assume sempre nuove forme, secondo una modalità circolare e irreversibile. In questa ottica “ecologica” la mente (nel nostro caso la mente-studente) non viene linearmente *istruita* dall’esterno, bensì re-agisce alle “perturbazioni” del *suo* ambiente, cercando in prima istanza di conservare la propria autorganizzazione vitale, più che fornire una rappresentazione intellettuale e “oggettiva” del mondo.⁷

2. Una rivoluzione in mezzo al guado

Vediamo ora come gli stessi elementi distintivi del nuovo *paradigma* didattico, oltre a rappresentare i punti di forza e di novità rispetto al passato, costituiscano la fonte delle principali criticità e difficoltà applicative del modello. È proprio il carattere “indeterministico” del concetto di competenza (nei suoi aspetti di *globalità*, *situazionismo* e primato dell’*esperienza-azione*) a rendere problematica una sua oggettivazione come *obiettivo* perseguibile nell’azione didattica,

⁵ *More is different* è la famosa formula di Phil Anderson 1972 che sintetizza la prospettiva olistica (non-riduzionistica) nell’ambito della scienza. Nell’ambito della teoria cognitiva cfr. Morin 2000, Maturana e Varela 1985, Edelman 2004, e soprattutto la svolta globalista di Fodor 2004.

⁶ Oltre ai citati Maccario 2012 e Trincherò 2012, la centralità del *problema* nell’orizzonte didattico ha alle spalle una vastissima letteratura: tra i tanti Dewey 1961, Bruner 2002, Wenger 2006.

⁷ La centralità dell’*esperienza* e dell’*azione* è uno dei cardini della psicologia dell’educazione costruttivista, da Dewey e Piaget fino al contributo delle moderne scienze cognitive. Cfr. Bruner 2011, Varela, Thompson, Rosch 1992, Von Foerster 1987, Von Glasersfeld 1999.

attraverso la formalizzazione delle *conoscenze* richieste e dei criteri di valutazione-misurazione dei risultati attesi.

La critica (e la sostanziale dissoluzione) dei concetti distinti di *conoscenza dichiarativa* e di *funzione-abilità procedurale* ridimensiona infatti la centralità che essi rivestivano come passaggi della programmazione tradizionale, enfatizzando per contro il momento sintetico e finale della performance in situazione. Si genera in questo modo (al di là delle reali intenzioni) uno iato epistemico tra il *problema* particolare, proposto agli studenti in un *contesto* di vita reale, e la sfera dei prerequisiti culturali e cognitivi che, a monte rispetto al caso di studio, costituiscono le risorse da evocare e mobilitare sinergicamente per la soluzione del tema proposto.

Il primato dell'*azione in situazione* rischia così di schiacciare l'apprendimento sul "prodotto finale" specifico, lasciando in ombra il problema di come conferire significatività all'*intero* percorso didattico di una disciplina, o di diverse discipline di studio concorrenti nella formulazione dei singoli temi in esame.

Al carattere aperto e contestuale dei problemi "reali" proposti consegue (intenzionalmente) una "bassa strutturazione" in termini di conoscenze *dichiarative* e *procedurali* esplicite, proprio al fine di generare quella dissonanza cognitiva nella mente-studente funzionale alla selezione-attivazione creativa e autonoma delle risorse conoscitive necessarie. Ma la subalternità dei "contenuti" disciplinari all'interno dell'*unità didattica* (o del *progetto*) lascia scoperta la questione cruciale di come questi possano essere appresi preliminarmente in una forma non meccanica, ma sempre problematica e significativa, prima ancora di diventare le risorse necessarie per la soluzione del caso specifico.⁸

La negligenza di questo nodo cruciale ha come possibile pericolosa conseguenza l'isolamento dei singoli problemi-guida (e delle *competenze* sottese-attese) dalla totalità di senso rappresentata da ogni scienza particolare, l'insieme strutturato di concetti chiave, linguaggio specialistico e problemi guida che contrassegnano il vero *expertise* di ogni disciplina. La didattica per *situazioni-problema* tende a smarrire, in questo modo, un rapporto organico con l'organizzazione curriculare "ordinaria", ponendosi come attività rapsodica e autoreferenziale *a latere* rispetto al "normale" svolgimento dei programmi scolastici.

Il *vulnus* della scuola delle competenze sembra quindi essere la rimozione della dimensione globale e strutturata delle scienze, il sistema che lega assieme i *principi teorici* e di *metodo* alle singole conoscenze *dichiarative*; oppure, più semplicemente, la difficile mediazione tra il profilo delle conoscenze disciplinari e l'attività di *problem solving* situato, fulcro della nuova didattica.⁹ Questo nodo cruciale porta con sé altri due tratti tipici che insieme contribuiscono a definire l'identità (e le relative criticità) del paradigma didattico.

Lo spostamento del focus dell'apprendimento (dai *contenuti* disciplinari all'attività teorico-pratica dello studente) fa sì che il problema del *metodo* d'insegnamento ricopra un ruolo fondamentale nella didattica per competenze. La lunga tradizione dell'"attivismo" pedagogico confluisce nel nuovo paradigma "costruttivista" ristrutturando integralmente l'organizzazione del lavoro scolastico, dalla gestione dell'ambiente classe e delle risorse didattiche, alle strategie di lezione partecipata che ridefiniscono il ruolo del docente e degli studenti all'interno del processo di apprendimento. L'importanza attribuita al *come* si insegna-apprende vede emergere un modello di lezione più "ecologica", dove una particolare cura viene rivolta agli ambienti e alle

⁸ Nella letteratura didattica il problema si configura come l'alternativa tra un percorso d'apprendimento *situazionista* e *complesso* versus uno *strutturato* e *gradualista* (Maccario 2012, pp. 110-112), oppure tra un approccio *molare* e *induttivo* (basato sull'esperienza globale e diretta dei problemi) e uno *molecolare* e *deduttivo* (la scomposizione analitica in obiettivi da cui ricavare le modalità dell'azione didattica), v Castoldi 2018, p.140.

⁹ Una *terza via* tra l'approccio immersivo e situazionista della didattica *socio-costruttivista* e quello analitico-sequenziale di matrice *cognitivista*, tende a coniugare l'insegnamento per *strutture* cognitive e culturali con la risorsa offerta dall'utilizzo didattico di *situazioni complesse* e autentiche. Alla base di questa prospettiva vi è la didattica "a spirale" di Bruner 2002, basata sulla "struttura delle discipline" e i contributi di Ausubel 2004, Novak 2001, Damiano 2004, nell'ambito della "didattica dei concetti". Il presente lavoro intende offrire un piccolo contributo in questa direzione di ricerca.

strutture dell'apprendimento (più che ai contenuti in sé stessi) e il ruolo del docente si decentra, da "istruttore" e gestore esclusivo della lezione, ad organizzatore-regista di un processo che assegna al *saper fare* dello studente una centralità fin qui inedita.¹⁰

Il terzo pilastro del nuovo modello (connesso all'importanza del *metodo*) è rappresentato dalla definizione dei "traguardi formativi" generali dell'insegnamento, ovvero quell'insieme di competenze attese al termine dei diversi cicli di studio. Questo è il fulcro del nuovo paradigma perché riorienta l'intera progettazione didattica su obiettivi di ordine cognitivo-pratico che trascendono le singole discipline scolastiche, per accorparsi attorno ad "assi" di competenze-chiave che dovrebbero guidare l'insegnamento e la formazione lungo l'intero arco della vita (non solo) scolastica. Il tema delle competenze base (o *life skills*) identifica anche il versante legislativo-istituzionale della didattica, nella forma di "raccomandazioni" elaborate in sede comunitaria europea e recepite-tradotte (ancora embrionalmente) nelle normative scolastiche nazionali.¹¹

Se ora mettiamo in rapporto gli ultimi due capisaldi generali (*metodologismo* e *traguardi formativi* generali) con quello che è il principio cardine e insieme la principale struttura operativa della didattica per competenze, la *situazione-problema*, è difficile non rilevare una contraddizione che ostacola dall'interno un'efficace messa in opera e legittimazione del modello.

Il problema reale, su cui si focalizza ogni unità didattica, viene affrontato e risolto attraverso l'attivazione di schemi di risposta globali e intuitivi legati a specifiche *situazioni*, uno "sfondo" epistemico che sfugge alla formalizzazione *a grana grossa* delle "competenze-chiave" (o "traguardi formativi generali"). Si genera in questo modo una tendenza schizofrenica tra una didattica "situazionista", orientata cioè su specifici problemi legati a contesti definiti, e le tassonomie che fissano i comportamenti cognitivi e sociali generali attesi all'interno del percorso scolastico.

La contraddizione può essere espressa in questi termini. L'intelligenza lavora con modalità *analogiche* e *sintetiche*, assimilando cioè immediatamente (e *globalmente*) le informazioni nuove a schemi intuitivi e strutture linguistiche precostituiti. Il lavoro della scuola consiste nella difficile mediazione-sostituzione delle rappresentazioni ingenuie della realtà con forme di sapere più sofisticate e aderenti al linguaggio delle scienze.

L'impianto concettuale dei "traguardi formativi" è invece (ancora e sempre) *analitico*, divide cioè l'attività della mente in un set di funzioni cognitive e socio-relazionali *a priori* che dovrebbero rappresentare l'orizzonte della progettazione didattica, dalla definizione iniziale delle competenze attese, alla loro implementazione all'interno del curriculum disciplinare, per arrivare ad una valutazione finale dei "traguardi" effettivamente raggiunti.¹²

Il punto di riferimento della progettazione per competenze sono le diverse classificazioni degli obiettivi cognitivi ed extracognitivi proposte a livello comunitario europeo e nazionale. Esse condividono, al di là di specifiche differenze, una distribuzione delle competenze per "assi culturali" o "domini" (cognitivi e sociali), riconducibili non esclusivamente alle singole aree disciplinari, ma anche ad attitudini-comportamenti trasversali ai singoli campi del sapere o relativi ad ambiti "extrascolastici", quali le competenze civiche o le capacità imprenditoriali.

La scansione in "assi" (o "domini") culturali richiede a sua volta un'*analisi* delle capacità in cui si manifesta ogni competenza generale, che diventano in questo modo le "manifestazioni osservabili" della competenza da sviluppare, su cui vengono costruite infine le rubriche

¹⁰ Un'ampia rassegna e disamina critica delle principali metodologie didattiche in Castoldi 2018, pp. 59-106; cfr. anche Damiano 1993, Calvani 2007, Laneve 1998.

¹¹ Si fa qui riferimento alle *Indicazioni per il curricolo (D.M. 31 luglio 2007)* che definiscono gli assi culturali e le competenze chiave per l'apprendimento permanente, riprendendo la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 2006*. Una presentazione sintetica in Castoldi 2018, pp.31-42.

¹² La letteratura prevalente non rinuncia a definire le competenze all'interno di una rete complessa di abilità e processi cognitivi che rappresentano, in definitiva, il vero focus dell'azione didattica: le tassonomie di saperi proposte incrociano gli obiettivi formativi generali con le capacità attese e infine l'orizzonte dei contenuti di conoscenza. Si orientano in questa direzione i modelli di Gilbert Paquette (cit. in Castoldi 2018, p.108 e Maccario 2012, pp.78-84) e Anderson & Krathwohl (in Trinchero 2012, pp. 101-104; Castoldi 2018, p.109).

valutative dei processi di apprendimento. Ogni macro-competenza (es. comunicazione nella madrelingua, competenza matematica ecc.) si esprime in un set di *processi* cognitivi generali che dovrebbero soggiacere ad ogni campo del sapere, agendo sui *contenuti* di conoscenza a qualsiasi ambito essi appartengano. La tassonomia delle risorse sottese alla competenza attesa investe quindi anche il lato dei *contenuti*, classificati in “conoscenze fattuali, concettuali, procedurali, metacognitive”. L’incrocio dei due parametri (*processi/contenuti*) si traduce in definitiva in un articolato di ventiquattro azioni cognitive, che rappresentano i descrittori delle operazioni richieste allo studente e gli indicatori di qualità dell’intero percorso didattico.¹³

Se ora confrontiamo la complessa architettura analitica (delle competenze attese) con il carattere *globale* e *situato* delle prestazioni cognitive di *problem solving*, vediamo come l’approccio ad un problema reale da parte del singolo studente sia difficilmente traducibile nelle “manifestazioni osservabili” dei “traguardi formativi” generali, nei termini distinti di indicatori di *processi* e di *contenuti* di conoscenza. La dimensione “enattiva” dell’apprendimento, fondata sulla dialettica soggetto-contesto e la centralità del *compito* proposto agli studenti, rifiuta infatti la parcellizzazione dell’apprendimento in obiettivi cognitivi generali e parziali, focalizzando invece l’attenzione sugli schemi di risposta (o “rappresentazioni operatorie”)¹⁴ che vengono attivati nell’affrontare efficacemente un problema specifico, relativo sempre ad un contesto e ad un campo del sapere determinati.¹⁵ Torneremo tra poco su questo nodo, ovvero l’intersezione problema-situazione-linguaggio disciplinare, decisivo per cercare di risolvere il rebus delle competenze.

Anche la centralità del *metodo* d’insegnamento, per quanto importante nel proporre modalità attive-operative di apprendimento, rischia di rimanere una prospettiva astratta e formalistica, che intercetta solo marginalmente la complessità di variabili (cognitive e culturali) implicite nella rappresentazione-soluzione di un problema didattico nella mente dello studente. Le strutture della didattica “attiva” rappresentano lo sfondo organizzativo essenziale per attivare forme di “apprendimento significativo”, ma da sole non bastano a rendere intellegibili gli argomenti di studio e a sviluppare la competenza in un linguaggio disciplinare.

L’astrattezza dell’impianto dei “traguardi formativi” e del profilo (solo) metodologico della didattica per competenze rappresentano dunque il combinato disposto che contribuisce a rendere opaco il disegno normativo europeo (e soprattutto italiano).¹⁶ Un progetto che vuole “ripensare l’intera architettura della scuola di base” (e riverberarsi sull’intero ciclo scolastico superiore) rischia di arenarsi per il deficit di organicità delle sue parti costitutive: obiettivi trasversali e disciplinari, assi culturali e processi cognitivi osservabili, “casi di studio” e curriculum delle materie, appaiono in questo modo i tasselli di un mosaico privo di una struttura connettiva coerente, le *disiecta membra* di una riforma della scuola ambiziosa e affascinante, ma ancora lungi dal realizzarsi compiutamente.

3. Una proposta di curriculum

Abbiamo visto come il *vulnus* della didattica delle competenze sia la difficoltà delle sue componenti a formare un sistema integrato, rappresentabile secondo una scala tassonomica che descriva efficacemente tutte le fasi della progettazione-valutazione: un curriculum a diversi piani, che parte *dall’alto* degli assi culturali per arrivare alle situazioni-problema, passando

¹³ Facciamo qui riferimento alla matrice descrittiva delle azioni cognitive di Anderson & Krathwohl (discussa in Castoldi 2018, pp.109, 112).

¹⁴ La “rappresentazione operatoria” di una situazione-problema è l’attivazione di uno schema mentale che consente al soggetto di affrontare e risolvere una situazione complessa. Le Boterf 2008, p.107 (cit. in Maccario 2012, p.17).

¹⁵ La competenza “enattiva” designa, all’interno di una prospettiva socio-costruttivista, un apprendimento legato alla situazione sociale e operativa in cui il soggetto è immerso. Le sue radici filosofiche vanno ricercate nel concetto di “transazione” soggetto-ambiente di Dewey 1961, Bruner 2011, e Vygotskij 1954. Sugli approcci recenti in teoria didattica v. Maccario 2012, pp.26-33.

¹⁶ Per una discussione critica del quadro normativo italiano, in particolare le *Indicazioni per il curricolo* (D.M. 31 luglio 2007, v. Castoldi 2018, p. 42).

attraverso l'analisi delle funzioni cognitive coinvolte e la specifica struttura epistemica delle discipline. Manca la struttura teorica e operativa che connette *realmente* tutte le variabili cognitive-culturali e organizzative implicate nella progettazione didattica fondata sulle competenze. Le lacune sistemiche della programmazione rischiano così di dar luogo ad una prassi didattica incoerente e frammentata, scissa tra un ossequio solo formale ai “traguardi formativi” e la fedeltà sostanziale ai *contenuti* disciplinari, mediati solo episodicamente dal ricorso ai *problemi autentici*, intesi perlopiù come un corollario dell'insegnamento canonico.

Le contraddizioni fin qui rilevate richiedono a nostro avviso un mutamento di prospettiva articolato su due piani.

In primo luogo va ridimensionato il profilo “ingegneristico”¹⁷ e deterministico che ancora caratterizza la progettazione didattica, concepita come una sorta di “panopticon” che sorveglia e corregge tutte le fasi di un percorso scolastico: il processo reale dell'insegnamento-apprendimento è irriducibile ad un laboratorio sperimentale in cui uno scienziato riproduce *in vitro* e controlla tutte le variabili di un fenomeno naturale.¹⁸ Questa operazione preliminare è richiesta dallo statuto teorico stesso della *competenza*, un “costrutto” complesso non riconducibile all'articolazione in sequenza di azioni cognitive e conoscenze dichiarative; ma anche dalla consapevolezza del carattere relativamente “indeterministico” del lavoro scolastico nel suo complesso, perché soggetto a fattori imprevedibili che ostacolano una sua pianificazione a priori: le dinamiche relazionali e i tempi di apprendimento in una classe e nei gruppi di lavoro, l'emergere di prospettive di approfondimento in corso d'opera, l'interferenza di pressioni ambientali di diverso genere (progetti, concorsi, ricorrenze civili ecc.).

La fine dell'identità “sacerdotale” dell'insegnante (custode dei *contenuti* disciplinari) va così di pari passo con il declino della sua alternativa “tecnologica” (il controllo *comportamentista-cognitivista* di tutte le fasi dell'apprendimento): la vera “rivoluzione copernicana” nella didattica è riconoscere oggi che “insegnamento e apprendimento non possono essere considerati l'uno lo specchio dell'altro”¹⁹ né nella forma del “sapere disciplinare” da riprodurre tale e quale nella mente dello studente, né nella veste di un algoritmo logico che “operazionalizza” i contenuti delle materie di studio facendoli combaciare con le funzioni cognitive di una presupposta “mente universale”.²⁰

I limiti del modello *contenutista*-gentiliano, così come del curriculum basato sugli *obiettivi* cognitivi (da cui la didattica delle competenze si distacca solo parzialmente) suggeriscono una “terza via” didattica che superi nello stesso tempo l'autoreferenzialità delle *conoscenze* della scuola tradizionale e l'astrattezza logicista di cui rimane prigioniera la tradizione dell'“istruzione programmata”. Un modello di scuola che aderisce alla natura complessa dell'apprendimento e dell'ambiente in cui si svolge, guardando all'insegnamento come ad un “esperimento cognitivo” privo di “variabili indipendenti” (siano queste i “contenuti” disciplinari o le tassonomie descrittive della mente) e dove non tutte le variabili sono manipolabili e sotto controllo. L'insegnante non “controlla” più in maniera esclusiva la sua “materia”, né pretende di riprodurre *in vitro* le modalità con cui la Mente-Studente assimila e riproduce un curriculum scolastico, perché

¹⁷ L'astrattezza e la deriva formalistica delle tassonomie didattiche ad impronta cognitivista sono i principali nodi critici del dibattito sull'insegnamento degli ultimi trent'anni. Sul piano epistemologico questo ruota attorno alla crisi della mente “computazionale”, che aveva ispirato la teoria dell'insegnamento negli anni '50-'80, e l'emergere di modelli dell'apprendimento “costruttivisti” e “socio-costruttivisti” ispirati alla “teoria della complessità”. Sull'evoluzione storica delle teorie didattiche nel '900 v. Calvani 2007, pp.45-88, Damiano 2004, pp.9-53; un'introduzione al tema della “complessità” in Bocchi, Ceruti 2007, Von Foerster 1987, Prigogine, Stengers 1999; sulla crisi della “mente computer” e le sue ricadute sul piano della teoria didattica v. Siess 2017.

¹⁸ Per un superamento del “curricolo formale” e la proposta di una progettazione didattica basata sulle competenze v. Maccario 2012, pp.109 sgg., Perrenoud 2010, Siess 2017, pp.239 sgg.

¹⁹ Damiano 2004, p.37. I modelli di programmazione didattica *costruttivisti* fondano l'apprendimento sul “lavoro produttivo del soggetto”, e di conseguenza, il ruolo “indiretto” esercitato dall'insegnante nel creare ambienti di studio ottimali per questo scopo.

²⁰ Per un'ampia disamina dei modelli didattici “contenutista” e “cognitivista” rinviamo a Siess 2017.

consapevole del carattere complesso e “negoziale” della formazione delle conoscenze nella mente degli studenti.

Per questa serie di ragioni il lavoro del docente si colloca *de facto* in una modalità “quasi-sperimentale”, fondata sull’incontro *a posteriori* tra la struttura concettuale della disciplina, “il contributo autopoietico degli studenti” le circostanze “ambientali” (tempi, luoghi, supporti tecnici) in cui si svolge la vita scolastica.²¹

Riconoscere il carattere complesso del nesso insegnamento-apprendimento non implica la rinuncia ad una progettazione unitaria e sistematica del lavoro scolastico: proprio il carattere non lineare della conoscenza esige *a fortiori* una prospettiva strategica capace di mediare efficacemente la relazione della mente-studente con le materie disciplinari.

Il secondo passaggio (la *pars construens*) del mutamento di paradigma didattico sarà quindi riformulare e riconnettere, sotto una prospettiva nuova, le categorie che componevano il vocabolario dell’“istruzione programmata”: conoscenze di fatti, teoriche, procedurali (relative alle singole discipline); abilità cognitive generali e trasversali, competenze, metodiche della didattica. Tasselli dell’universo scolastico che, privi di un radicamento reale nel linguaggio delle discipline, rischiano di decadere nel formalismo e pedantismo didattico, proponendo al docente un astratto “dover essere” dell’insegnamento, invece che indicazioni concrete sulla proposta dei contenuti di studio.

3.1 La competenza come assimilazione di “strutture”

Diversamente dall’approccio dominante, che sostanzialmente identifica le *competenze* con un set di funzioni-abilità generali metadisciplinari, un profilo cognitivo generale presupposto ai singoli indirizzi di studio, noi pensiamo che la competenza consista in prima istanza nell’utilizzo (sempre più) consapevole del linguaggio specifico delle materie scolastiche.²²

Questa visione (insieme *strutturalista* ed *esternalista*) dei significati della cultura è maggiormente consona al significato originale della *competenza* come capacità di mobilitazione di conoscenze dichiarative e procedurali in situazioni problematiche autentiche.²³ Inseguendo invece astratte tassonomie cognitive l’insegnamento delle discipline rischia di perdere la sua identità, decentrandosi rispetto al suo linguaggio e offrendo così la guancia al conservatorismo di ritorno, sempre pronto ad accusare le nuove pedagogie di degenerare in un vuoto formalismo didattico oppure (all’opposto) in forme di attivismo spontaneistico.

Per allontanare questo rischio indentifichiamo la *competenza* con la graduale assimilazione della “struttura della (specifica) disciplina”, intesa come la matrice teorica che conferisce significato alle *situazioni-problema* (cardine, lo ricordiamo, della “didattica delle competenze”), integrandole virtuosamente con i principi metodologici e i nuclei fondanti della disciplina stessa.²⁴

²¹ La sensibilità della didattica costruttivista alla complessità dell’apprendere “libera l’azione didattica dal determinismo della causazione” che coincide normalmente con la funzione “istruttiva” del docente, spostando il focus dell’insegnamento sul ruolo “mediatore” svolto dagli ambienti di apprendimento e, in particolare, gli “oggetti della produzione culturale”. Damiano 2004, p.38. Sul superamento del modello didattico istruttivo-trasmissivo cfr. Wenger 1988, p.266 (“l’istruzione non è causa dell’apprendimento, essa crea un contesto in cui l’apprendimento prende posto come fa in altri contesti”).

²² Nonostante il richiamo costante al “pensiero della complessità” e al carattere situato-contestuale dell’apprendere, la letteratura sulle competenze non esclude il ricorso a tassonomie cognitive generali nella progettazione didattica (Castoldi 2018, Maccario 2012, Trincherò 2012, Modugno 2017). Il presente scritto abbraccia invece un punto di vista più *esternalista* sull’apprendimento, considerando il ruolo svolto dal linguaggio e dai problemi delle discipline, nella stretta relazione con i contesti applicativi e “il contributo autopoietico” dello studente.

²³ La definizione di competenza che compare nel documento EQF (*Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente*) del 2008, in Trincherò 2012, p.35; cfr. Le Boterf 2008.

²⁴ Il riferimento obbligato e costante di questo approccio è l’opera di Bruner, in particolare il testo (Bruner 2002) che segna la discontinuità con l’attivismo di Dewey e introduce il progetto di riforma della didattica basato sulla “struttura delle discipline”.

Porre al centro della progettazione didattica la “struttura della disciplina” è l’operazione cruciale per scongiurare le aporie teoretiche e applicative sopra rilevate, integrando i diversi elementi del curriculum in un’architettura unitaria e coerente. L’approccio strutturale alla “didattica delle competenze” si fonda su due cardini teorici che devono rappresentare il riferimento costante nell’insegnamento delle diverse discipline.

Il primo è rappresentato dall’interdipendenza e circolarità tra “i principi e le idee fondamentali”²⁵ di ogni scienza e i diversi problemi concreti che possono essere proposti all’interno di un’unità didattica. Senza un rinvio logico-concettuale puntuale alla struttura dei concetti fondanti di una disciplina, il *problema-stimolo* scelto perde in significatività e interesse, perché viene meno il suo ruolo esemplare di *transfer* di conoscenze e procedure generali che trascendono il singolo caso di studio; nello stesso tempo se le *situazioni-problema* non sono opportunamente collegate al tessuto concettuale della specifica disciplina, esse non svolgono il ruolo principale a loro ascritto dalla didattica delle competenze, quello di innescare e mobilitare attualmente quelle risorse cognitive (conoscenze e abilità) che altrimenti rimarrebbero inerti e non felicemente assimilate dallo studente.

La definizione della struttura gerarchica che collega i “concetti organizzatori” di una disciplina ai “casi di studio” applicativi scelti, attraverso concetti-chiave intermedi, deve essere quindi la prima cura dell’insegnante che sceglie di sperimentare la didattica delle competenze: questa deve essere intesa come una risorsa per corroborare l’assimilazione di un linguaggio scientifico, portandone alla luce la dimensione funzionale e problematica all’interno del formalismo dei suoi concetti fondanti. Il sottodimensionamento della dimensione strutturale e cognitiva delle discipline rischia al contrario di relegare i *problemi-stimolo* in una dimensione artificiale e rapsodica, apparendo essi come un’appendice posticcia del programma di studi “normale”.

La sfida più alta e impegnativa per ogni insegnante è rendere gradualmente perspicua alla mente-studente la struttura concettuale della disciplina che insegna, costruendo-inventando forme di tirocinio e soluzioni applicative che mantengono viva la dialettica tra la dimensione teoretica del sapere e il mondo dei problemi concreti. Ad essere in gioco non è solo la fedeltà dello specialista nei confronti della sua scienza, quanto la capacità di mediare costantemente tra il registro “alto” del sapere esperto e la precomprensione ingenua della disciplina, proponendo allo studente situazioni inedite stimolanti e casi di “realtà” implicati nell’orizzonte problematico e nel linguaggio stesso della scienza, non estratti artificiosamente da una casistica esterna di problemi tecnici e socioeconomici.

3.2 Il ruolo dell’intuizione

Il riferimento alla mente-studente rappresenta il versante “costruttivista” dell’epistemologia delle discipline fin qui delineata, fondata sulla relazione funzionale e problematica tra teoria e problemi, e introduce il secondo cardine della didattica strutturale delle competenze, ovvero il ruolo dell’azione e dell’intuizione nei processi di apprendimento.

All’interno di una dimensione pragmatica e funzionale del sapere i *problemi* non esistono mai “in sé”, ma sempre dentro una precomprensione che delimita l’orizzonte di senso e l’apertura soggettiva ad ogni campo del sapere. Il rapporto circolare tra *teoria* e *problemi* vede l’incontro tra la prospettiva “ermeneutica” e la teoria “costruttivista” della scienza, in cui le conoscenze fattuali sono sempre inquadrare in uno “sfondo” concettuale, che a sua volta rappresenta il quadro teorico senza il quale i *problemi* non prenderebbero nemmeno forma e non avrebbero alcuna risposta.²⁶

²⁵ Ivi, p. 49.

²⁶ Il ruolo fondamentale dei *pregiudizi* nel costituire l’orizzonte cognitivo del soggetto accomuna l’approccio ermeneutico e quello pragmatista, v. Gadamer 1983, p. 352: “Al concetto di situazione è legato essenzialmente quello di orizzonte. Orizzonte è quel cerchio che abbraccia e comprende tutto ciò che è visibile da un certo punto”.

Nell'ottica di una teoria dell'apprendimento scolastico questo significa, in primo luogo, che i *contenuti* (ovvero le "conoscenze dichiarative"), le *teorie* generali e i *problemi* specifici si costituiscono in un orizzonte globale e non possono quindi essere assimilati separatamente in fasi distinte. Il pensiero reagisce alle *situazioni-problema* con modalità *analogiche* prima che *analitiche*, attivando cioè schemi intuitivi generali che permettono alla mente di rispondere operativamente alle sollecitazioni dell'ambiente esterno.²⁷

Dalla visione globalista e pragmatica dell'apprendimento consegue, in secondo luogo, il carattere "strumentale", prima che teoretico, dei concetti con cui pensiamo la realtà, un insieme di "protesi culturali" che permette alle persone di costruirsi un'immagine del mondo e di interagire con i propri simili. Secondo la visione pragmatico-strumentalista i concetti si sviluppano sempre in stretta relazione alla vita e alla prassi, e sono sia *atti* della mente umana, che *prodotti* culturali che retroagiscono sulle menti garantendo la riproduzione e l'evoluzione del sapere.²⁸

L'orizzonte pragmatico-strumentale del sapere contiene infine un terzo corollario, decisivo per la nostra discussione del concetto di *competenza* e del suo uso didattico: se esiste una relazione *strutturale* e *funzionale* tra teorie e problemi, a maggior ragione essa investe, sul piano *genetico*, il carattere non teoretico, ma pratico e operativo della formazione delle idee nella mente-studente.

Il ruolo dell'*esperienza* e dell'*azione* nei processi di apprendimento è un tema antico nella storia della pedagogia, tornato al centro della riflessione educativa con il superamento graduale della psicologia *cognitivista*, e si declina oggi nella visione "enattiva" del lavoro della mente: in questo modello l'intelligenza reagisce attivamente alle "perturbazioni" del suo ambiente grazie all'"incorporamento" dei processi cognitivi superiori nella sfera sensoriale e pratica e l'attivazione conseguente di schemi di risposta che operano in una forma immediata e inconscia.²⁹

Il binomio *esperienza-azione* e la sua ricaduta sulla genesi del pensiero è dunque alla base della modalità *analogica* e *sintetica* (prima che logico-analitica) dell'assimilazione e utilizzo dei concetti: la mente-studente diventa *competente* nel linguaggio di una disciplina grazie a *schemi intuitivi* che collegano operativamente le conoscenze teoriche con *situazioni-problema* che servono a mobilitare virtuosamente le risorse cognitive prima solo latenti.

È importante sottolineare come, nell'accezione "strutturale" della *competenza* qui proposta, le risorse cognitive classiche (dichiarative e procedurali) dell'apprendimento non si collocano a monte, in una sfera teoretica pura, rispetto alla sfera dei problemi-stimolo, per essere solo *in seguito* applicate e testate all'interno di un orizzonte pratico di "casi di realtà".³⁰ Al contrario

Analogamente, nella pedagogia americana di matrice piagetiana (Novak 2001, Novak e Gowin 1989, Ausubel 2004), le *precomprensioni* degli studenti rappresentano lo "sfondo" originario su cui si innesta l'azione didattica.

²⁷ L'epistemologia costruttivista rivendica, contro l'approccio analitico-sequenziale all'apprendimento, il ruolo del contesto-sfondo (o del "quadro di riferimento") nell'orientare globalmente l'attività della mente. Lo "sfondo" sotteso alle scelte cognitive può identificarsi con l'intuizione della particolare situazione-problema che la mente sta affrontando, la rete di *pregiudizi* soggettivi di matrice culturale, la struttura del linguaggio di una disciplina, la complessa (non riducibile analiticamente) creazione di *pattern* di risposta percettiva-cognitiva, sotto il profilo neuropsicologico. La pluralità di punti di vista epistemologici ha come denominatore comune la presa di distanza dalla parcellizzazione delle attività mentali che caratterizzava le teorie dell'apprendimento comportamentista e cognitivista. Per una discussione articolata del problema e una bibliografia rinviamo a Siess 2017.

²⁸ Il ruolo del linguaggio come "modello per ogni apprendimento" e "strumento protesico" della mente è discusso in Bruner 2005, pp. 90 sgg. e 2006, pp. 76 sgg.; la centralità cognitiva e culturale del linguaggio viene affermata, su di un piano antropologico e filosofico, da Geertz 1987 e Cassirer 2004 (l'uomo come "animale simbolico") e assume nell'epistemologia di Popper 1972 lo statuto di una vera e propria "realtà" (*Mondo 3*) a fianco degli oggetti fisici e degli stati mentali.

²⁹ La dimensione "enattiva" dell'apprendere (v. sopra n.15 p.6) esclude una separazione rigida del lavoro mentale in "funzioni" elementari e complesse e il primato conseguente della sfera razionale su quella pratica. Il ruolo costitutivo dell'"azione" nella formazione delle idee è alla base della filosofia pragmatista e viene corroborato nelle moderne scienze cognitive da Varela, Thompson, Rosch 1992; Maturana, Varela 1985, Edelman 2004.

³⁰ Le tassonomie cognitive di Bloom 1984 e Gagné 1975 presentano l'apprendimento secondo uno schema gerarchico che procede, dal basso verso l'alto, dalle conoscenze più elementari alle attività più complesse di analisi e soluzione dei problemi. La pedagogia attivista e pragmatista invece assegna ai *problemi* complessi, posti dall'*ambiente* sociale,

esse sono assimilate-incorpate nella mente, nella forma di schemi intuitivi, grazie alla proposta di problemi concreti che *dall'inizio* chiedono di essere interpretati e risolti, mediando l'orizzonte esperienziale dello studente con i "concetti organizzatori" della disciplina.

Un pregiudizio intellettualistico consolidato fa invece coincidere il successo dell'apprendimento e la sua valutazione-misurazione con la corretta "riproduzione dichiarativa" delle conoscenze apprese dallo studente sul tempo breve della singola prova scolastica. Alla base di questo radicato preconetto epistemologico e didattico vi è la concezione della memoria come un archivio delle informazioni in entrata, prima registrate e codificate (una volta per tutte), per essere poi verificate dal docente, infine accantonate per fare spazio alle nuove conoscenze previste dal programma scolastico.³¹

Alla visione "archivistica" della memoria corrisponde dunque una concezione cumulativa e lineare dell'insegnamento e della *valutazione didattica*, più focalizzati sull'estensione dei contenuti proposti dal docente che sul consolidamento delle *abilità* cognitive e delle *competenze* disciplinari dal versante dello studente.

La natura strumentale e pragmatica dell'apprendimento spinge invece a pensare la *competenza* non conseguente ad un'acquisizione *prima* teorica delle conoscenze, ma come una proprietà emergente dell'intelligenza *dentro* l'esperienza e l'uso "in situazione" del linguaggio di una disciplina. Questo comporta necessariamente un ridimensionamento della dimensione cosciente ed esplicita della *competenza*, che in prima istanza si manifesta come *intuizione* della "struttura" di una materia e un "saper fare" cognitivo innescato da "casi di realtà" connaturati alla disciplina stessa.

L'idea che la teoria e il suo insegnamento precedano la dimensione delle operazioni concrete con i concetti è un riflesso condizionato del lavoro docente, che ha profonde implicazioni pedagogiche e didattiche, costituendo la pietra angolare dell'istruzione tradizionale. Il paradigma didattico "istruttivista", assegnando un primato logico e temporale alle conoscenze teoriche, vede (e valuta) di conseguenza l'apprendimento-studente come la riproduzione immediata e (il più possibile) fedele dell'insegnamento impartito dal docente.

L'idea che l'*apprendimento* sia e debba essere tout-court lo specchio dell'*insegnamento* è dunque un pregiudizio pedagogico implicito nella concezione "idealistica" della conoscenza e del rapporto educativo. Essa disconosce sia il ruolo cognitivo esercitato dalle precognizioni della mente-studente, che non possono essere *resettate* immediatamente e sostituite dai contenuti "oggettivi" del sapere esperto; sia, e soprattutto, disattende la natura pragmatica dell'apprendimento e il funzionamento in gran misura inconscio (ma creativo) della memoria e della mente nel suo complesso.

Il mito idealista dell'autotrasparenza razionale dei concetti trascura il principio di "economia cognitiva" che governa i processi di apprendimento e sedimentazione delle conoscenze: l'assimilazione delle "strutture" generali di una scienza non coincide necessariamente con la piena consapevolezza in termini dichiarativi dei costrutti teorici che uno studente sta utilizzando.

Al contrario, quanto più efficace è il tirocinio sulle premesse generali e formali di una disciplina, tanto meno esse sono accessibili a un controllo consapevole, perché rimosse e inabissate negli strati neurologici e psicologici profondi della memoria. Ma questo non compromette l'efficacia "generativa" delle strutture concettuali astratte: grazie ad esse la mente-studente saprà interpretare le situazioni problematiche concrete declinando i modelli generali nei concetti specifici della singola unità didattica.³²

il ruolo iniziale e fondativo del processo dell'apprendere, Dewey 1951. Bruner 2002, nell'alveo di questa tradizione, rivendica la possibilità dello studente di cimentarsi con i *problemi* del sapere ad ogni età scolare.

³¹ Sul superamento del modello "archivistico" della memoria in favore di una visione "costruttivista" cfr. Bartlett 1974, Rosenfield 1989, Edelman 2004.

³² Molte conoscenze secondarie vengono "assimilate" proprio in quanto cancellate dalla memoria cosciente: la loro principale funzione è richiamare e consolidare "concetti sovraordinati" e, esaurito il loro compito, possono essere

Viceversa, saranno proprio i “problemi autentici”, opportunamente scelti dal docente, a riattivare volta per volta i concetti “assimilatori” latenti, sperimentandoli in situazione e consolidandoli nella memoria profonda.

Il valore dei concetti e la valutazione del loro apprendimento si misura quindi, in un’ottica pragmatica ed evolucionista, nel “saper fare” sulla media-lunga durata del curriculum annuale, se non dell’intero ciclo scolastico (o addirittura dell’intera esistenza), non solo nella loro corretta “riproduzione dichiarativa” sul tempo breve della singola verifica scolastica.

Il dominio cosciente dei principi di una disciplina è invece appannaggio dello specialista della materia, ed è il risultato di un lungo apprendistato personale che gradualmente sfocia nella piena ed esplicita *competenza* sul linguaggio e le procedure della propria materia di studio.

Ma a ben vedere, anche nel caso del sapere esperto, l’*expertise* dello specialista non è un conoscere di un altro livello rispetto al neofita, quanto il portato di un tirocinio più esteso e prolungato che avviene sul piano pratico e che vede un’interiorizzazione più profonda e stabile delle categorie di una scienza. La competenza *riflessiva*, in altri termini, non coincide con un mondo di “evidenze” cartesiane staccate dal corpo e dalla prassi, quanto nelle capacità di usare, più efficacemente e creativamente, un linguaggio ormai sedimentato nella memoria profonda e diventato gradualmente un vero e proprio *habitus* intellettuale.³³

Il docente che identifica la valutazione con l’immediata “riproduzione dichiarativa” dell’insegnamento trasmesso, compie dunque un *transfer* errato del proprio percorso intellettuale. Egli assolutizza il punto di vista teoretico e metacognitivo sulla propria disciplina, dimenticando che esso non è il punto di partenza del proprio itinerario intellettuale, quanto il punto di arrivo di un lungo processo di tirocinio e di sedimentazione nella memoria dei concetti e delle procedure teoriche.

3.3 Insegnare per problemi

Nell’approccio didattico “strutturale” e “situazionista” fin qui delineato, la dimensione della competenza è irriducibile, come invece vorrebbe la letteratura prevalente, ad una serie di abilità cognitive generali trascendenti la specifica disciplina di studio.

Il docente è impegnato, in primo luogo, a mettere a fuoco con gli studenti la “struttura della materia”, ma contemporaneamente individua una serie di “situazioni-problema” incardinate nel tessuto teorico della disciplina, che svolgono il ruolo strategico di “mobilizzare” conoscenze altrimenti inerti e poco significative. Abbiamo visto quindi come il ruolo dei “problemi” non sia puramente ancillare rispetto ai “contenuti” di studio, ma costitutivo, insieme e all’interno dei “concetti organizzatori” generali, della struttura teorica di ogni campo del sapere e della sua ragion d’essere come disciplina scolastica. Il profilo “pragmatico” dell’insegnamento è infine strettamente connesso all’idea che l’apprendimento non sia una prerogativa dell’“intelletto”, quanto il portato di un tirocinio pratico che sfocia in un *insight* creativo delle “strutture” fondamentali di una disciplina.

Il nodo fondamentale da sciogliere riguarda ora la relazione tra la struttura teorica di una disciplina e i singoli *casi-problemi* che dovrebbero attivare le conoscenze apprese, dando luogo alla *competenza* attesa in un corso di studi: in che modo l’organizzazione *generale* del sapere

quindi dimenticate (“assimilazione obliterativa”). Sul ruolo virtuoso dell’oblio in ambito didattico v. Novack 2001, pp.79 sgg.

³³ Perrenoud 2010 accosta il carattere implicito e inconscio degli schemi cognitivi e pratici interiorizzati alla nozione filosofica e sociologica di “habitus” (Bourdieu). Anche Le Boterf 2008 rileva un aspetto quasi “alchemico” e incognito della *competenza*, vista come “strano polo d’attrazione” mentale, che innesca la “mobilitazione” integrata delle risorse cognitive (cit. da Perrenoud 2010, pp. 26, 32-33). La metafora spaziale di “attrattore” cognitivo viene utilizzata anche dalla psicologia “connessionista” per indicare i vincoli e le strutture d’ordine “emergenti” nelle reti neurali (Edelman 2004).

può legarsi virtuosamente a *specifici* casi di realtà, spesso riconducibili, tra l'altro, al mondo esterno della vita pratica e sociale?

Una competenza non può essere verificata attraverso un unico caso applicativo ripetuto costantemente, pena lo scadere in una modalità di apprendimento meccanica e riproduttiva; né d'altro canto può essere circoscritta da una serie di situazioni-problema isolate e distanti tra loro, che ne farebbe una collezione di esercizi rapsodica, quindi priva di autentico valore cognitivo.³⁴

La strada che ogni materia scolastica deve perseguire è quindi circoscrivere al proprio interno una serie di situazioni problematiche diversificate tra loro, ma nello stesso tempo strutturalmente simili, in modo che la varietà delle sfide cognitive si sposi con la ridondanza della stessa procedura teorico-pratica, creando un positivo effetto di *transfer* della medesima struttura in contesti diversi.

Si tratta, in altri termini, di definire "famiglie" di problemi accomunati dalla pertinenza alla medesima area logico-tematica, in cui ricorre lo "stesso processo di mobilitazione integrata degli apprendimenti, che, pur presentando parziali variazioni e adattamenti ai contesti, permanga riconoscibile e identificabile."³⁵

3.3.1 Famiglie di problemi

Nella "teoria dei concetti" la nozione di "somiglianza di famiglia" descrive quelle categorie che presentano al proprio interno confini semantici sfocati e incerti; dove, in altri termini, il concetto generale che unifica i diversi esemplari non è dato dalla risultante di tutti gli attributi comuni, bensì da un insieme di "analogie" (o "somiglianze") che legano gli individui senza che vi sia una caratteristica che *tutti* condividono.³⁶

Il concetto unificante è quindi un "tipo ideale" che possiede "in modo combinato, attributi che nessun membro singolo realmente possiede"³⁷: un "prototipo" o "modello" che rappresenta la "tendenza centrale (o media)" di esempi di una categoria, a cui i singoli esemplari si rifanno in misura diversa e da prospettive parziali.

La nozione di "somiglianza di famiglia" o "prototipo" può essere utilmente applicata al tema qui discusso, ovvero la possibilità di una "didattica delle competenze" capace di implementare virtuosamente il profilo teorico di ogni disciplina con quello pratico-applicativo delle situazioni-problema. Il successo cognitivo di ogni singolo "caso di studio" proposto si misura infatti nella sua coerenza con la "struttura della disciplina", senza la quale esso rivestirebbe un carattere solo episodico, poco significativo e formativo dal punto di vista didattico ed educativo.

Ogni problema o "caso di realtà" ha in realtà un suo profilo specifico e sfuggente, non essendo *esattamente* sussumibile sotto un'unica categoria esplicativa; ma, sotto certi aspetti, esso presenta qualche "parentela" con uno o più macro-temi problemi scientifici che si irradiano nel mondo reale, definendo una casistica di situazioni-tipo. Il singolo problema viene dunque *ricosciuto* all'interno di *domini* sia concettuali che pratici più generali, grazie ai quali esso acquista significatività e interesse, contribuendo a sua volta a corroborarli perché ne rappresenta precipuamente il versante operativo e sperimentale.³⁸

³⁴ Maccario 2012, p.138.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Sui concetti "mal definiti" (o "sfocati") nella logica formale v. Frixione 2007, pp. 105-6; sotto un profilo didattico, Damiano 2004, pp. 115-168.

³⁷ Damiano 2004, p.123.

³⁸ La dimensione pragmatica della referenza linguistica viene messa in luce da Quine 1970, Wittgenstein 1967 e in-
contra l'interpretazione socioculturale della nozione di "struttura" linguistica proposta da Bruner 2002. Sui concetti
come "oggetti culturali" che orientano la memoria semantica e "mediano" i processi di apprendimento v. Damiano
2004.

Vale la pena insistere su questo passaggio teorico. Il legame di ogni *caso di studio* con uno o più *domini* (o *famiglie*) di problemi non è mai dall'inizio definito analiticamente, al contrario è percepito in prima istanza dallo studente in una forma incerta e ipotetica. Ma nella sua incertezza risiede anche il valore euristico e cognitivo finale: è proprio il carattere "sfocato" del quadro concettuale iniziale a innescare un conflitto cognitivo e a "mobilitare quei saperi che si sono saputi selezionare, integrare e combinare in un contesto e per un obiettivo specifico".³⁹

Il carattere *indeterministico* della nozione di *competenza* risiede dunque nella dimensione sintetica e globale dei concetti che guidano la preliminare messa a fuoco e la (solo) successiva definizione analitica di un problema. Ogni situazione-problema *inedito* implica una fase iniziale solo congetturale che vede un rinvio esplicativo a concetti già *noti*, i quali rappresentano il momento *ipotetico-deduttivo* di un percorso di ricerca, un quadro interpretativo successivamente corroborato o confutato dall'analisi puntuale delle conseguenze "sperimentali" dell'ipotesi iniziale.

Deve essere cura dell'insegnante censire all'interno della propria disciplina gruppi "famigliari" di situazioni-problema che rinviano al medesimo *dominio* concettuale: la *famiglia* si pone così come termine medio tra il singolo problema e la "struttura della disciplina" che lo studente impara a riconoscere e utilizzare grazie ai casi specifici applicativi. Quest'ultimi, nella loro irriducibile diversità, presentano tuttavia tratti comuni che sollecitano l'intelligenza a risalire ai concetti più astratti di una materia, cercando attivamente (e sperimentalmente) gli strumenti concettuali più adeguati per venire a capo del singolo problema.⁴⁰

Nel modello didattico classico l'insegnante *spiega* invece i concetti della propria disciplina in una forma "finita", cioè già completa nelle conoscenze e nella loro organizzazione gerarchica. È un riflesso condizionato dell'idea che la mente-studente debba rispecchiare la stessa "chiarezza ed evidenza" del sapere del docente e che quindi "l'apprendimento sia *tout court* un duplicato fedele dell'insegnamento".⁴¹

Questo schema prevede altresì che la definizione-trasmissione delle conoscenze venga *prima* della loro eventuale applicazione a casi problematici, presentati successivamente sotto la forma prevalente di un eserciziaro riassuntivo.

L'insegnamento per *competenze* radicato nella "struttura delle discipline" sposta invece il *focus* della didattica dalla sfera chiusa delle conoscenze trasmesse, al *processo* attivo con cui la mente-studente reagisce ai *caso di studio* proposti, utilizzando i "concetti organizzatori" generali, sovraordinati rispetto all'argomento specifico e al singolo problema-stimolo.⁴²

Diversamente dallo schema didattico "trasmissivo" i problemi svolgono qui un ruolo di primo piano, non rappresentando solo un esercizio a posteriori sulle conoscenze date, bensì lo stimolo iniziale per la ricerca attiva di conoscenze utili alla soluzione dei quesiti. Viene rovesciata così la filiera dell'insegnamento-apprendimento tradizionale, spostando i problemi dal ruolo di appendice finale, alla funzione-stimolo che innesca il vero "motore di ricerca" del sapere, rappresentato dai "concetti organizzatori" della disciplina. Nello stesso tempo le *conoscenze* mutano da

³⁹ Le Boterf 2008: «La competenza non è uno stato o una conoscenza posseduta. Non è riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito (...). La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità cognitive, relazionali ...) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa dei saperi che si sono saputi selezionare, integrare e combinare in un contesto e per un obiettivo specifico.»

⁴⁰ La nozione di "dominio" è multidisciplinare: delimita il campo di applicazione di una funzione matematica, ma indica anche le particolari strutture nelle quali si auto-organizza un "sistema" cognitivo naturale. Nell'epistemologia genetica di Piaget e Varela il "dominio cognitivo" rappresenta la struttura che media l'"assimilazione" delle informazioni, tendendo all'autoconservazione dell'organismo nel suo ambiente. Bocchi, Ceruti 2007, pp.12-14. Sul ruolo di "assimilatori" svolto dai "prototipi" linguistici (e in particolare le metafore, come ponte tra "il noto e l'ignoto") v. Damiano 2004, pp.135-136.

⁴¹ Ivi, p.37. Sul pregiudizio pedagogico che vede l'apprendimento come "specchio" fedele del sapere esperto v. Bruner 2011, pp. 65-68.

⁴² La didattica delle competenze viene qui declinata in una visione strutturale e gerarchica dell'oggetto di studio e dei processi cognitivi, coniugando l'aspetto immersivo ed esperienziale di un apprendimento "situato" con il carattere sistematico e deduttivo proprio della conoscenza scientifica.

contenuti inerti, perché dati *dall'inizio* in una forma a-problematica, ad essere oggetto di una ricerca *indiziale* di elementi mirati a corroborare o confutare le ipotesi teoriche desunte dall'orizzonte categoriale della disciplina.

Nella visione *costruttivista* qui proposta la mente-studente non è (il classico) *imbuto* che riceve conoscenze *in-dotte* dall'esterno, né un processore logico per *de-duzioni* astratte, bensì un organismo vivente che reagisce plasticamente ai problemi del suo ambiente, cercando *abduktivamente* le migliori risposte teoriche agli *indizi* proposti dall'insegnante.⁴³

In questo modo può essere ricomposta la storica *querelle* tra insegnanti "disciplinari" e "organizzatori dell'apprendimento": lo spostamento del baricentro didattico dall'insegnante allo studente non si traduce in un generico e spontaneistico *attivismo*, bensì in forme strutturate di *problem solving* organizzate dai concetti fondanti della disciplina e dalle domande focali che emergono dall'*interno* della scienza, non giustapposte artificialmente allo svolgimento delle tematiche di studio.⁴⁴

La figura del docente, lungi dall'essere ridimensionata, richiede a sua volta un'identità complessa perché articolata in una pluralità di *competenze* professionali. Le sue competenze disciplinari sono più che mai necessarie per la messa a fuoco dei "concetti organizzatori" della sua materia e per l'identificazione delle "domande focali" e dei materiali che orientano lo studente nel suo percorso di studio. La consapevolezza epistemologica sui fondamenti della propria disciplina e l'estensione delle sue conoscenze culturali, si traducono, a loro volta, nell'"organizzazione" razionale di ambienti di lavoro stimolanti, mettendosi al servizio di modalità di apprendimento sempre più autonome e consapevoli.

La messa a fuoco di "famiglie" di problemi è quindi un passaggio strategico per la costruzione di un percorso didattico capace di coniugare la fedeltà filologica ai *contenuti* disciplinari con l'attenzione riservata dal docente ai *processi* cognitivi-operativi dello studente e alle *competenze* generali che egli acquisisce sul linguaggio di ogni scienza. La "struttura della disciplina" e le "famiglie di situazioni-problema" abbinata ai "concetti organizzatori" rappresentano dunque l'architettura epistemica e didattica su cui poggia un curriculum di studio.⁴⁵

È compito dell'insegnante, nell'esercizio della sua professionalità, mettere a fuoco i concetti fondanti della propria disciplina e le situazioni-problema ad essi collegati. Questi non esistono "in natura", né esiste un palinsesto generale, universalmente riconosciuto, che censisce *a priori* tutti i problemi tipici di una disciplina. L'*expertise* del docente si manifesta (come del resto quello dello studente) nell'incontro virtuoso *a posteriori* tra le conoscenze teoriche e l'orizzonte applicativo della didattica per *problemi e competenze*. La sua competenza professionale si misura nella capacità di utilizzare creativamente i principi e il linguaggio della propria disciplina, proponendo situazioni-problema non estemporanei, ma innervati nel tessuto teorico della sua materia.

⁴³ L'orizzonte didattico costruttivista mutua dalla teoria dell'informazione e dalla biologia l'idea di apprendimento come auto-organizzazione di un sistema, superando l'idea di apprendimento come "istruzione" ricevuta dall'ambiente. La visione globalista e "autopoietica" dell'apprendimento è al centro dei lavori di Von Foerster 1987, Prigogine, Stengers 1999, Morin 2000; per un superamento della visione "modulare" e istruttivista della mente nella teoria dell'informazione v. Fodor 2004.

⁴⁴ Il momento fondativo di questo approccio didattico è il superamento del primo attivismo pedagogico proposto da Bruner nel 1960 ("Dopo Dewey"), in margine alla conferenza di Woods Hole. Qui ritroviamo le basi di una didattica che vuole salvare i principi dell'attivismo all'interno di una visione della scienza e dell'apprendimento strutturale e sistematica. Bruner 2002.

⁴⁵ La nozione di situazione-problema è generalmente declinata come problema *autentico* perché *aperto*, e viceversa, presentando così intenzionalmente una "bassa strutturazione" in termini concettuali e sistematici. La "didattica dei concetti" cerca di sopperire al *gap* epistemico tra situazione-problema e struttura della disciplina, mettendo a fuoco i concetti "mediatori" tra l'orizzonte esperienziale dello studente e la dimensione organizzata della disciplina di studio. Sulla categoria di situazione-problema v. Maccario 2012, pp.120-137; sulla funzione strategica della "famiglia di problemi" come "oggetti mediatori" dell'azione didattica ivi, pp.137-140. Cfr. anche Damiano 2004, Ausubel 2004, Novak 2001, Novak, Gowin 1989.

Il compito del docente è collegare i diversi casi di studio in un orizzonte epistemico unitario, in cui la nozione di “famiglia di situazioni-problema” rappresenta un principio di ordine didattico, sia nei confronti degli studenti, che della comunità di colleghi che condividono un progetto di razionalizzazione dell’insegnamento nella direzione delle competenze.

3.3.2 Una progettazione didattica “a spirale”

Il carattere semanticamente sfocato e incerto dell’insieme “famiglia di problemi”, e la dimensione situazionale dell’insegnamento orientato su specifici casi applicativi, non deve impedire di individuare dei “parametri per la definizione di famiglie di situazioni equivalenti”.⁴⁶

La natura *indeterministica* del concetto e la persistenza inerziale di un modello didattico *cognitivista* spingono ad abbracciare tassonomie orientate direttamente sulle “abilità” generali nell’utilizzo dei particolari linguaggi (simbolico-testuale, figurativo, multimediale) o di interpretazione della realtà presente. Ma il primato attribuito a fattori *esterni* al linguaggio specifico delle discipline rischia di creare un pericoloso iato tra il “paese reale” delle materie di studio e l’orizzonte legale-ideale rappresentato dagli obiettivi generali e interdisciplinari stabiliti a monte rispetto allo svolgimento effettivo dei programmi scolastici. Con il perpetuarsi di quel vizio formalistico che ha rappresentato il principale fattore di crisi del modello curricolare, basato su di una pletora di “griglie analitiche” lontane anni luce dalla realtà dei linguaggi della scienza.

Ecco perché riteniamo che il criterio fondamentale che deve orientare il docente nella definizione sistematica dei problemi guida dell’insegnamento sia l’“epistemologia della disciplina”, ovvero quel corpus di concetti metodologici e principi generali che rappresenta la “struttura generativa” dei problemi concreti proposti allo studente: da essa scaturisce una serie potenzialmente illimitata di problemi particolari, che però sono riconducibili a “famiglie” di temi-problemi caratteristici della materia di studio, gli argomenti tipici o “classici” di una disciplina, che mediano tra il caso di studio specifico e l’orizzonte generale della singola scienza.⁴⁷

Ogni docente si trova di fronte al compito complesso di mettere a fuoco i nuclei metodologici e i problemi fondanti della sua disciplina, da cui poi ricavare e censire i “contenuti” del curriculum scolastico: in questo modello essi sono rappresentati, in prima istanza, dai “moduli” tematici su cui s’incardina il piano di studi, che contengono a loro volta quel set di conoscenze specifiche e di materiali che lo studente è chiamato a gestire per affrontare il problema proposto.

Nell’approccio *strutturale* e *costruttivista* all’insegnamento *per problemi* qui delineato, la progettazione didattica è calibrata sul ruolo dall’inizio attivo dello studente e su di un “apprendimento significativo” che si sviluppa in tre momenti.⁴⁸

- 1) Lo studente deve essere nella condizione di condividere e formulare delle domande (per lui) significative sull’argomento di studio (*problem finding and posing*).
- 2) In secondo luogo, deve effettuare, orientato dall’insegnante, una ricerca e un censimento preliminare delle conoscenze utili alla soluzione del problema.
- 3) Deve infine trovare relazioni logiche significative tra i concetti disponibili e offrire una risposta strutturata al problema iniziale (*problem solving*).

⁴⁶ La definizione e il censimento dei problemi-chiave da utilizzare nella pratica didattica è un problema complesso e non neutrale, perché mette in gioco i diversi paradigmi didattico-epistemologici (cognitivista, socio-costruttivista, strutturalista). Maccario 2012, p.120-140.

⁴⁷ L’“epistemologia delle discipline” come parametro per la definizione delle famiglie di problemi in Maccario 2012, p.139. Per una rivisitazione in chiave culturalista della nozione di “struttura” piagetiana e chomskiana v. Bruner 2002, 2005, 2011; sullo stesso tema Damiano 2004, pp.9-53.

⁴⁸ “Apprendimento significativo” è il titolo del libro di Novak 2001, incentrato sulla dialettica tra preconcezioni degli allievi e progresso dell’apprendere attraverso la produzione condivisa di mappe concettuali. Sui tre momenti che orientano la progettazione didattica orientata su processi di significazione autonoma v. Siess 2017, p. 302.

La progettazione didattica⁴⁹ centrata sullo studente e insieme sulla “struttura concettuale” delle discipline non può quindi risolversi immediatamente nel classico capitolato di *conoscenze-contenuti*, che prescinde dal *processo d’apprendimento* in prima persona e, nello stesso tempo, trascura l’orizzonte problematico generale del sapere.

Ecco perché le tre fasi dell’apprendimento (a cui aggiungere un’attività di *feedback* continuo sui concetti scelti e sulle domande iniziali) richiedono una rete di “organizzatori anticipati”⁵⁰ che mediano l’accesso dello studente ad un determinato campo del sapere e ai suoi problemi specifici. La struttura dei concetti “organizzatori” può essere così descritta:

A. I *principi metodologici* che guidano l’indagine in ogni specifico campo del sapere (es. il metodo sperimentale in fisica e nelle scienze naturali, il metodo storiografico, l’approccio tecnico-estetico all’opera d’arte, il metodo dell’analisi testuale).

B. I *principi teorici* (i concetti più astratti e comprensivi) che comprendono e sorreggono una struttura di conoscenze, legate tra loro da relazioni logiche riconoscibili (es. la teoria della “gravitazione universale” newtoniana, il concetto di “entropia”, gli “idealtipi” della ricerca sociologica, l’idea di “struttura” nella ricerca antropologica e storica).⁵¹

C. I *concetti chiave* istituiti dai *principi teorici*: sono le strutture concettuali ricorrenti all’interno di una disciplina, che definiscono “famiglie” di temi e problemi riconducibili allo stesso orizzonte categoriale (ne sono esempi i concetti fisici di *massa, energia, posizione, velocità, ordine, disordine* ecc.; *cellula, gene, vita, organizzazione, informazione* in ambito biologico; i concetti storiografici di *società feudale, Stato moderno, crisi economica, rivoluzione industriale, globalizzazione* ecc.; *realismo/fenomenismo, materialismo/idealismo* ecc. in ambito filosofico; *istituzione sociale, status, ruolo* in sociologia, ecc.).

D. Infine le *situazioni-problema* o *casi di studio* specifici in cui si articola il curriculum del singolo anno scolastico (es. *Perché il concetto di entropia introduce in fisica l’idea di una “freccia del tempo”? Cosa collega il concetto di informazione in ambito biologico e informatico? Cosa differenzia e accomuna la prima mondializzazione del ‘500 con l’attuale globalizzazione economica? Come cambiano status e ruoli sociali tra medioevo e mondo moderno?* ecc.).

I *casi di studio* possono cambiare di anno in anno in base agli interessi degli insegnanti, alle mutevoli interazioni con gli studenti, e alle sollecitazioni indotte dall’attualità scientifica e sociale, mentre costante e stabile rimane la *struttura* della disciplina.

I *principi metodologici* e *teorici* rappresentano infatti i concetti fondanti di ogni materia di studio, da cui ricavare a cascata i *concetti chiave* (o “famiglie” di situazioni-problema): insieme essi costituiscono gli “organizzatori anticipati” che guidano la progettazione didattica e, di converso, l’“impalcatura”⁵² generale che sorregge il processo di apprendimento dello studente.

⁴⁹ Il termine “programmazione” viene associato normalmente a palinsesti didattici gerarchicamente e sequenzialmente organizzati (la scuola degli “obiettivi”), mentre la “progettazione” connota strategie d’insegnamento orientate maggiormente su di un profilo “educativo”, coinvolgendo gli allievi in “progetti” di studio legati a compiti “autentici”. In questo scritto proponiamo una mediazione tra la “programmazione” *lineare*, articolata sullo sviluppo logico-concettuale di argomenti, e una “progettazione” che tiene ferma la dimensione *ricorsiva* dell’apprendimento, fondata sui nuclei metodologici e d’interesse delle discipline. Sul tema cfr. Pellerey 1983, Calvani 2007, Maccario 2012, Castoldi 2018, Siess 2017.

⁵⁰ Il concetto di “organizzatore anticipato” è alla base della teoria didattica di Ausubel e Novak: di matrice piagetiana rappresenta da un lato la *preconcezione* dello studente su di un argomento, dall’altro la “struttura concettuale” che accompagna una graduale “conciliazione integrativa” tra i concetti “ingenui” iniziali e forme di sapere più complesso e sistematico (“apprendimento sovraordinato”). Novak 2001, pp.93-94; sulla nozione di “conciliazione integrativa” e “apprendimento sovraordinato” *ivi*, pp. 85-93.

⁵¹ Sull’importanza dei “concetti generali” nella formazione degli studenti e la negligenza della scuola nel merito v. Bateson 1984, pp.15-17; analogamente Bruner 2011 (pp.69-78) considera possibile pensare anche i bambini come “epistemologi”, sensibili cioè al pensiero astratto e capaci di una riflessione metacognitiva sui concetti utilizzati.

⁵² La visione dei concetti come un’“impalcatura” (*scaffolding*) di “protesi culturali” che sorregge e accompagna l’apprendimento è centrale nell’opera di Bruner. In particolare, Bruner 2005, pp.87-97.

La parte più importante e delicata del lavoro docente si svolge dunque nella fase preliminare e preparatoria della *progettazione* didattica, la messa a fuoco della base metodologico-cognitiva della disciplina, su cui s’innestano le specifiche situazioni-problema scelte per la *programmazione* annuale. In questa fase si esercita principalmente il ruolo *istruttivo* dell’insegnante, che successivamente lascerà maggiore spazio ad una funzione di *tutoraggio* nella gestione dei problemi di studio (introduzione ai singoli casi-problemi, selezione dei materiali didattici, confronto costante con gli studenti).

Ma i due piani su cui si sviluppa il lavoro dell’insegnante non possono essere giustapposti come due momenti separati e successivi dell’attività didattica. L’impianto teoretico della disciplina, e il profilo *istruttivo* del docente, acquistano infatti funzionalità didattica e rilevanza cognitiva per lo studente, se calati nella dimensione concreta dei problemi di studio specifici; così come questi ultimi possono essere affrontati e risolti, e svolgere nello stesso tempo la loro missione formativa, solo se collegati rigorosamente con la struttura metodologica e concettuale della disciplina.

La perspicuità con cui questa connessione reciproca si presenta sistematicamente alla mente-studente è la base per l’acquisizione di una *competenza* reale e stabile, ovvero *trasferibile* nei casi di studio che richiamano la stessa “famiglia” di problemi e sono risolvibili con gli stessi strumenti concettuali.

La relazione circolare tra struttura teorica e problemi è alla base del carattere né lineare né cumulativo della *programmazione* annuale e dell’intero ciclo scolastico per ogni materia di studio. La didattica assume ora un profilo ricorsivo e “a spirale”, perché ruota attorno al perno concettuale ed organizzativo costituito dai concetti base della disciplina e dalle “famiglie di problemi” ad essi collegati.⁵³

Lo sviluppo “verticale” del curriculum si determina sotto due aspetti paralleli e sinergici. Da un lato la diversificazione dei *problemi* (e delle domande focali che introducono i singoli capitoli di un programma annuale) serve a consolidare esperienzialmente la *competenza* attesa, perché richiama e corrobora lo sfondo concettuale già collaudato in altri *casi* di studio apparentati. Nello stesso tempo l’insegnante cerca gradualmente di “alzare l’asticella” della *performance*, proponendo problemi sempre più complessi, chiedendo una riflessione metacognitiva sulle procedure e i concetti utilizzati, allargando sempre più gli spazi di autonomia dello studente nel gestire la ricerca dei materiali e nel proporre, a sua volta, domande teoriche e chiavi interpretative degli argomenti trattati.

La struttura non lineare e ricorsiva del curriculum di studio rappresenta il punto di sintesi tra una programmazione orientata sul *processo* dell’apprendere e il *saper fare* in situazione, architrave della didattica delle competenze; e una prospettiva didattica che salvaguarda la coerenza interna dei saperi, come unità sistematica di principi, procedure e conoscenze.

Il versante “costruttivista” del modello rifiuta l’idea dell’apprendimento come “imitazione” di procedure o semplice “assimilazione” di conoscenze, una sorta di gioco “a somma zero” tra la compiutezza del sapere esperto e la *tabula rasa* dello studente neofita.⁵⁴ La centralità dello studente, e la visione dinamica e costruttiva dell’apprendimento, vedono, di converso, uno spostamento significativo nell’identità e nelle modalità di presenza dell’insegnante.

⁵³ La proposta di un curriculum didattico che procede “ricorsivamente” e “a spirale”, dai concetti fondanti della disciplina (top-down) all’esperienza delle situazioni problematiche si ispira al modello di Bruner 2002. L’“insegnamento a spirale” come mediazione tra modelli didattici esperienziali (“immersivi”) e “gerarchici” in Maccario 2012, pp.116-120.

⁵⁴ L’epistemologia e la didattica costruttivista vedono la mente dello studente come un orizzonte di significati che non possono essere resettati e sostituiti immediatamente dal sapere esperto. Al contrario essi sono il punto di partenza per una evoluzione cognitiva vissuta “in prima persona” e la “negoiazione” culturale di forme più strutturate e mature di sapere. L’idea di istruzione come “negoiazione” dei significati tra studente e sistema educativo in Bruner 2005; sul carattere “evoluzionista” e autonomo dell’apprendimento rinviamo a Siess 2017, pp.276-285.

Il ruolo del docente si colloca non più (o non solo) al principio della filiera dell'apprendimento, con l'"esposizione didattica" delle conoscenze, e al termine con la "verifica" del sapere appreso dagli allievi, quanto soprattutto nella capacità di presidiare la terra di mezzo e transizione tra il sapere "attuale" dello studente e quello "potenziale":⁵⁵ una zona grigia e impercettibile alle tassonomie descrittive e normative della scienza perché avviene "in prima persona", al confine tra il fare e il conoscere, la spontaneità e la riflessione.

La "didattica strutturale per problemi" può rappresentare, in questa prospettiva, l'impalcatura concettuale e operativa (*scaffolding*) che sostiene "quei processi (...) che si trovano in una fase di assestamento, che si stanno evolvendo e si avviano a maturazione".⁵⁶ La nozione di "zona di sviluppo prossimale" dell'apprendimento viene qui riformulata come passaggio graduale da un quadro concettuale inizialmente ingenuo e scarsamente integrato, ad uno sempre più scientifico e strutturato, transizione che avviene grazie ad un tirocinio costante sul linguaggio della disciplina, e alla mediazione virtuosa esercitata da situazioni-problema volta per volta diversi, ma che implementano ricorsivamente lo stesso quadro concettuale.

La stretta relazione tra l'orizzonte teorico dei concetti e quello esperienziale-applicativo dei problemi autentici è dunque il cuore dell'insegnamento per competenze *strutturale e costruttivista*. La scommessa che l'ispira è la ricerca di una "nuova alleanza" (all'interno della scuola) tra la scala "oggettiva" e sistematica del mondo della scienza e la dimensione soggettiva ed esperienziale del "mondo della vita", approfondendo una terza via tra il profilo analitico e sequenziale del modello didattico *cognitivista* e la visione "immersiva" dell'apprendimento *socio-costruttivista*.

La didattica che tiene insieme la "struttura della disciplina" e l'urgenza vitale dei problemi, può sfuggire al dilemma tra compiti scolastici chiusi e casi reali aperti-complessi, approccio analitico e globale-sintetico ai problemi di studio, contenuti disciplinari e "centri d'interesse" degli studenti, l'annosa opposizione, in definitiva, tra la *scuola* e la *vita*.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel 2004: David Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Bartlett 1974: Frederic Bartlett, *La memoria*, FrancoAngeli, Milano, 1974.
- Bateson 1984: Gregory Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984.
- Bloom 1984: Benjamin Samuel Bloom, *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Giunti-Lisciani, Firenze, 1994.
- Bocchi, Ceruti 2007: Gianluca Bocchi, Mauro Ceruti, *La sfida della complessità*, B. Mondadori, Milano, 2007.
- Bruner 2002: Jerome Bruner, *Dopo Dewey*, Armando, Roma, 2002.
- Bruner 2005: Jerome Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 2005.
- Bruner 2011: Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli Milano 2011.
- Calvani 2007: Antonio Calvani, *Elementi di didattica*, Carocci Roma 2007.
- Cassirer 2004: Ernst Cassirer, *Saggio sull'uomo. Una introduzione alla filosofia della cultura umana*, Armando, Roma, 2004.
- Castoldi 2018: Mario Castoldi, *Progettare per competenze*, Carocci, Roma, 2018.
- Damiano 2004: Elio Damiano, *Insegnare i concetti*, Armando, Roma 2004.
- Dewey 1961: John Dewey, *Come pensare*, La Nuova Italia, Firenze, 1961.
- Edelman 2004: Gerald Edelman, *Più grande del cielo*, Einaudi, Torino, 2004.
- Fodor 2004: Jerry Fodor, *La mente non funziona così*, Laterza, Bari, 2004.

⁵⁵ La scansione vygostskiana dell'apprendimento in "zone di sviluppo" permette di superare la dicotomia tra sapere esperto e neofita propria del modello *istruttivista*, e riconfigura identità e ruolo dell'insegnante, valorizzandone, oltre alla preparazione culturale, le competenze organizzative e pedagogiche.

⁵⁶ Vygostsky 1973, p. 307.

- Frixione 2007: Marcello Frixione, *Come ragioniamo*, Laterza, Bari, 2007.
- Gadamer 1983: Hans-Georg Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1983.
- Gagnè 1975: Robert Mills Gagnè, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma, 1975.
- Geertz 1987: Clifford Geertz, *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna, 1987.
- Laneve 1998: Cosimo Laneve, *Elementi di didattica generale*, Editrice La Scuola, Brescia, 1998.
- Le Boterf 2008: Guy Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli 2008.
- Maccario 2012: Daniela Maccario, *A scuola di competenze*, SEI, Torino 2012.
- Maturana e Varela 1985: Francisco Varela e Humberto Maturana, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 1985.
- Morin 2000: Edgard Morin, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000.
- Novak 2001: Joseph Novak, *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento 2001.
- Novak e Gowin 1989: Jerome Novak e Dixie Bob Gowin, *Imparando a imparare*, Torino, SEI, 1989.
- Pellerey 1983: Michele Pellerey, *Progettazione didattica*, SEI, Torino, 1983.
- Perrenoud 2010: Philippe Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2010.
- Popper 1972: Karl Popper, *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*, Armando, Roma, 1972.
- Prigogine e Stengers 1999: Ilya Prigogine e Isabelle Stengers, *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino, 1999.
- Quine 1970: Willard Van Orman Quine, *Parola e oggetto*, Il Saggiatore, Milano, 1970.
- Rosenfield 1989: Israel Rosenfield, *L'invenzione della memoria*, Rizzoli, Milano, 1989.
- Siess 2017: Dario Siess, *La mente nella scuola*, Armando, Roma, 2017.
- Trincherò 2012, Roberto Trincherò, *Costruire, valutare, certificare competenze*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Varela, Thompson, Rosch 1992: Francisco Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch, *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992.
- Vertecchi 1976: Benedetto Vertecchi, *Valutazione formativa*, Loescher, Torino, 1976.
- Visalberghi 1978: Aldo Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1978.
- Von Foerster 1987: Heinz Von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma, 1987.
- Von Glaserfeld 1999, Ernst Von Glaserfeld, *Il costruttivismo e le sue radici*, University of Massachusetts, 1999.
- Vygotskij 1973: Lev Semënovič Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti, 1973.
- Wenger 2006: Etienne Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano, 2006.
- Wittgenstein 1967: Ludwig Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino, 1967.

DALLA DIDATTICA A DISTANZA ALLA DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA: APPROCCI METODOLOGICI, BUONE PRASSI E PROSPETTIVE DI RICERCA

Lia De Marco

Abstract

The experience of Distance Learning in the lockdown period has confirmed how decisive it is to adopt methods and tools typical of active learning. It is essential to create “challenging”, laboratory, collaborative environments in which students can approach learning as protagonists. In this perspective, the digital contribution can prove to be fundamental in order to attempt a more advanced teaching-learning process, also in relation to the Integrated Digital Didactics (DDI). The time is ripe for a school that is no longer transmissive, but constructive and collaborative, in favor of a multimedia and interdisciplinary approach, to give rise to plural and open paths. If this is not understood, the opportunity will be lost to capitalize on the opportunities that could arise from the integration of technologies in traditional teaching.

These didactic-methodological reflections are supported by the presentation of the experience of the philosophical laboratory “Time and time. In contemporary philosophy”, conducted in the times of DaD in the 5[^]AU and 5[^]BU Human Sciences classes of the Liceo “G. Bianchi Dottula” of Bari, in view of the State Exams. It is a question of understanding how it is possible to assume “philosophical experiences” as the central moment of integrated teaching (including digital).

Keywords

Distance Learning, Integrated Digital Didactics, Time.

Premessa

Con la sospensione delle attività didattiche in tutte le scuole d’Italia, a seguito dell’emergenza sanitaria di Covid-19, così come previsto dal D.P.C.M. del 4 marzo 2020,¹ l’attivazione della didattica a distanza è diventata imprescindibile. Per non bloccare del tutto il processo di formazione e di apprendimento, sono state introdotte misure che hanno permesso ai docenti e agli studenti di continuare l’attività scolastica anche in assenza di un luogo fisico in cui ritrovarsi.

Tutte le scuole si sono attivate in tal senso, costrette dalla contingenza emergenziale, alcune tramite le funzionalità del registro elettronico, altre per mezzo delle più svariate forme di classi virtuali. Le reazioni dei docenti sono state diversificate: qualche docente può essersi trovato in difficoltà nell’affrontare l’emergenza e qualcuno potrebbe aver avuto la tentazione di assegnare semplicemente dei compiti (a distanza) - anche se la DaD è ben altra cosa -, ma la maggior parte di essi ha saputo fronteggiare con padronanza via via crescente l’urgenza e la necessità del momento storico.²

¹ Si consultino al riguardo le disposizioni attuative del D.L. 6/2020, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell’emergenza epidemiologica da COVID-19 applicabili sull’intero territorio nazionale <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/20A01475/sg>; <https://www.miur.gov.it/-/decreto-del-presidente-del-consiglio-dei-ministri-del-04-marzo-2020>.

² A tal proposito, MIUR, Indire, Università ed enti di ricerca didattica si sono attivati creando pagine *web*, *community*, *repository*, *blog* “*in progress*” per supportare i docenti e fornire indicazioni e suggerimenti alle scuole, attraverso esperienze per la didattica a distanza e/o materiali multimediali. Sono stati attivati ad esempio *webinar* per aiutare

Tuttavia, si è trattato di un punto di partenza, non di arrivo del processo innescato, perché mai come in questa situazione la scuola e i docenti di cui essa è composta sono stati necessariamente chiamati a mettersi in gioco, a *ri-pensarsi*, a *re-inventarsi*, a diventare ancor più creativi del solito, a mettere a frutto le conoscenze apprese e le competenze maturate negli anni attraverso corsi di formazione, esperienze personali, percorsi (a volte anche) *fai-da-te*, ricerche e studi. In tal senso, «è probabile che il virus stia riuscendo laddove anni di politiche educative hanno fallito: costringerci tutti a riflettere sulle nostre pratiche didattiche, studiare nuove forme per renderle efficaci, fare tutto questo in vista dello studente».³

1. L'urgenza e la necessità dell'insegnamento-apprendimento DaD come punto di partenza

A questa necessità non è stato possibile sottrarsi, perché avrebbe significato arrendersi al blocco, alla chiusura vera e propria delle scuole, all'abbandono degli studenti a se stessi, al collasso del sistema e (non da ultimo) al fallimento personale. A ragion veduta e senza manierismi di sorta, è apparso corretto affermare (proprio in quei mesi così particolari) che

la Didattica a distanza, con i suoi limiti e con i suoi rischi, in una situazione come questa è l'unica via possibile per continuare un dialogo educativo e formativo: non riteniamo che sia la panacea a tutti i mali, ma, allo stesso tempo, si tratta di una pista percorribile che sicuramente ci trova "spaesati", ma che deve essere per il momento accettata.⁴

Ad ogni modo, il personale della scuola deve essere equipaggiato e (oggi più che mai) deve essere messo nelle condizioni di vivere e non subire l'innovazione,⁵ che deve consentire di passare dalla didattica unicamente "trasmissiva" a quella attiva, promuovendo ambienti, pratiche, metodologie e strumenti digitali flessibili, tenendo conto delle tecnologie come sostegno per la realizzazione dei nuovi paradigmi educativi e la progettazione operativa di attività sia a distanza che in presenza.

Indubbiamente il problema "digitale sì, digitale no" si pone da parecchio tempo nel campo della scuola, ma nella prospettiva attuale assume un significato più maturo ed impellente.⁶ L'emergenza sanitaria ha imposto a scuole ed università una formazione a distanza in realtà nuova rispetto a quella già praticata nei tempi addietro, una didattica a distanza che potremmo

docenti e dirigenti nell'espletamento della didattica a distanza, piattaforme per approfondire e conoscere meglio alcuni *software* utilizzabili per la didattica a distanza, fonti e siti per reperire argomenti, lezioni e altri contenuti multimediali messi a disposizione da diversi canali come Rai Scuola o Treccani.

³ Rivoltella 2020. L'articolo *Tecnologia più condivisione: così si può fare buon e-learning*, pubblicato su Avvenire.it in data 17 marzo 2020, è consultabile al link <https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/tecnologia-pi-condivisione-cos-si-pu-fare-buon-elearning>. Si tratta di una riflessione, quanto mai attuale alla luce delle sfide di questi ultimi mesi, sul valore aggiunto della tecnologia accompagnata da un'intenzionalità metodologica sempre più forte e condivisa.

⁴ Bernardi 2020, p. 5.

⁵ L'introduzione del *curriculum* di educazione civica digitale, che prevede infatti interventi di accompagnamento per la promozione dell'educazione ai *media*, nonché alla cultura e alla creatività digitale, si muove in tal senso. Il Sillabo pubblicato dal MIUR serve a creare una nuova dimensione della cittadinanza, responsabilizzando verso l'educazione civica digitale. Cfr. <https://www.agendadigitale.eu/cittadinanza-digitale/cose-curriculum-educazione-civica-digitale-perche-serve-alle-scuole-allitalia/>; <https://www.miur.gov.it/-/curriculum-di-educazione-digitale-manifestazione-di-interesse>. Nel Piano Nazionale Scuola Digitale, che rappresenta già da tempo il documento di indirizzo del MIUR per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale, è definita la prospettiva: si sono proposte nuove azioni per stimolare le scuole ad una seria progettualità e alla costruzione pianificata di ambienti di apprendimento e di innovazione didattica, a favore della connettività, per offrire ai giovani un'educazione digitale e delle competenze realmente spendibili nella vita.

⁶ Non dimentichiamo che l'insegnamento impartito a distanza era preesistente, ma generalmente è stato usato per tutte quelle persone impossibilitate a muoversi per ricevere l'insegnamento (malati, disabili, studenti che abitano in zone isolate e hanno difficoltà a recarsi nelle scuole) e ha funzionato in vari modi, per esempio via radio, via tv o tramite internet. La diffusione della tecnologia ha certamente modificato e facilitato le modalità di comunicare e di accedere alle informazioni, favorendo così sia l'insegnamento sia l'apprendimento con importanti ricadute sulla didattica e sulla formazione.

definire prima “consigliata” e poi “obbligata”. Nella didattica a distanza tradizionale, studenti e docenti scelgono di intraprendere un percorso di apprendimento-insegnamento rimanendo fisicamente separati per alcuni periodi e incontrandosi in presenza in altri (ad es. seminari introduttivi, momenti di valutazione finale), mentre nella situazione recente non vi è stata scelta né dell’uno né dell’altro trattandosi tutto sommato di un’attività “forzata”.⁷

Molto diverse sono le competenze, gli atteggiamenti, la cultura e le modalità richieste da chi si pone finalità formative, avendo come obiettivo quello di cambiare il modo di essere e di operare dello studente. Cambiamento, questo, che non può essere il risultato di un’imposizione esterna, ma, perché sia fatto proprio, deve essere il risultato di un’elaborazione personale, che lo studente (e ancor prima il docente) può raggiungere solo se sollecitato ad agire direttamente come soggetto. Una didattica che voglia definirsi costruttiva dovrebbe essere capace di promuovere la costruzione, da parte dell’intero gruppo docente-studenti, delle loro conoscenze, abilità e competenze. Questa impellenza non può rimanere ricordo di un’esperienza trascorsa, piuttosto presentimento di nuove pratiche didattiche che ci coinvolgeranno e che ci costringeranno a *re-ibridare* e *re-inventare* le nostre abitudini scolastiche attraverso la Didattica Digitale Integrata (d’ora innanzi detta DDI).

È bene accogliere questa sfida metodologica (ma anche della mentalità) per tentare un processo di insegnamento-apprendimento più evoluto, magari tramite spazi *ad hoc* in piattaforma, al fine di tramutare il docente in un esperto facilitatore che sa utilizzare opportunamente un repertorio di materiali didattici digitali adeguati e segue le attività svolte dallo studente passo dopo passo per correggerlo, orientarlo e *ri-orientarlo* diversamente creando ulteriori occasioni educative per stimolare la riflessione, ed infine anche valutarlo.

C’è un rischio, però: che finita l’emergenza si torni alla “normalità” della didattica trasmissiva. Occorre lavorare affinché non succeda e per farlo serve pensare che il digitale non sia un’alternativa alla presenza ma una sua dimensione. Le opportunità sono estremamente interessanti, per cui tutta l’esperienza maturata finora non deve andar perduta.

2. Verso la DDI per la progettazione del nuovo anno scolastico

L’esperienza della DaD in periodo di *lockdown* ha confermato quanto sia decisivo adottare metodologie e strumenti tipici dell’apprendimento attivo e finalizzati all’implementazione delle competenze. È fondamentale, per questo, creare ambienti “sfidanti”, laboratoriali, collaborativi, in cui gli studenti possano accostarsi all’apprendimento come protagonisti. L’uso del digitale rappresenta in questi ambienti un valore aggiunto, non solo perché potenzia le possibilità di espressione (verbale, visiva ed ideativa), ma anche perché usa un linguaggio vicino a quello degli studenti. In tal senso, diviene necessario condividere spunti sull’utilizzo del digitale al fine di potenziare la didattica sia in presenza che *online*, o in caso di formule miste, permettendo di acquisire strumenti funzionali ad un approccio didattico (sia come pratica empirica che come disciplina) pronto a modificarsi.

È impossibile oggi pensare al processo di insegnamento-apprendimento senza il contributo del digitale: le stesse lezioni sono amplificate e trasformate dalla disponibilità di risorse multimediali e delle reti, praticando metodi tipici dell’*e-learning* come *project-based*, *problem-based*, *flipped-classroom*. L’esperienza attuale non può che condurci ad una seria e ponderata

⁷ R. Trincherò usa l’espressione “forzata” in riferimento alla didattica a distanza, evidenziando le differenze tra le due pratiche. Si consiglia a proposito la visione dell’intervento dal titolo *Formazione a distanza “forzata”*. *Quattro consigli per integrare didattica e valutazione* tenutosi in data 8 aprile 2020 ore 16:00 per ASNOR – Associazione Nazionale Orientatori nella rassegna *Il diritto e il rovescio della formazione, dell’istruzione, della didattica* al seguente link https://www.youtube.com/watch?v=XrWDI_lsylo.

progettazione del nuovo anno scolastico in termini di DDI, così come indicato dalle Linee Guida ministeriali.⁸

2.1. Ambienti formativi, cambiamenti di ruolo e dimensione ludica

Tale nuova prospettiva cambia irrimediabilmente i ruoli dei docenti e degli studenti. Un lavoro arduo e complesso, ma contestualmente creativo e proficuo, impegna entrambi, ognuno per la sua parte in questa pluralità di punti di vista, approcci e conoscenze. Per questo motivo, può risultare necessario (ieri come domani) mettere in atto alcuni accorgimenti per far sì che una siffatta esperienza didattica non si tramuti in un'esperienza deludente e sterile.

D'altra parte, le tecnologie sono state spesso temute perché accusate di poter sgretolare molte impalcature scolastiche, sebbene al tempo stesso siano indubitabilmente capaci di aprire a nuove dimensioni. Si evidenziava già da tempo questa rilevante "carica eversiva":

Insomma, le tecnologie sono pericolose e nello stesso tempo salutari per la scuola: in particolare, per l'idea di scuola che conosciamo e ancora pratichiamo nel nostro paese. Una loro assunzione consapevole, ragionevole e non viziata da pregiudizi, tenderebbe infatti a mettere in forse: - la struttura dei saperi (gerarchie, confini, articolazioni, rapporti); - la struttura dei poteri (competenze dell'allievo e competenze del docente, criteri di autorevolezza); - la struttura dei tempi e degli spazi (orari, integrazione tra attività di insegnamento e attività di apprendimento, laboratori); - la struttura economica dell'istruzione (in senso lato, per le sue funzioni costitutive; in senso stretto, per il rapporto tra investimenti e ricavi). Per questo incontrano ostacoli. Per questo vanno promosse.⁹

La questione oggi si complica ulteriormente, ma diventa anche più affascinante se si tiene conto del fatto che per il giovane odierno i *media* rappresentano il primo e quindi più "naturale" ambiente per la formazione non solo della conoscenza ma anche della coscienza. Dunque, se non vogliamo cadere nel tranello di una sterile contrapposizione tra due modi diversi di vivere al mondo, dobbiamo prendere sul serio la sfida che le nuove forme della comunicazione e dell'informazione portano sul terreno della formazione, se non altro perché buona parte dei progetti e delle idee entro cui il giovane elabora il suo modo di "star bene" nel mondo sono veicolati e supportati proprio dai *media*. Non è più possibile far s-contrare il mondo interiore di noi adulti cresciuti entro gli spazi del sapere scritto con quello (ritenuto) - ma sarà davvero così? - più superficiale ed esteriore dei giovani i quali si nutrono di immagini e di suoni. Plausibilmente ci si deve incontrare a metà strada, in uno spazio di confine ma mai ambiguo in cui gli uni sono (almeno in parte) modello per gli altri.

Una delle più importanti caratteristiche dell'universo dei media (non è un caso che così frequentemente la si rimuova, in sede scolastica) consiste nella drastica apertura che essa opera nei confronti della *dimensione ludica*: il bambino e il ragazzo giocano con i mezzi, grazie alla complicità, alla facilità, alla piacevolezza degli strumenti di accesso alle macchine, e in questa loro attività recuperano sulla dimensione orizzontale (l'analogia, il confronto, il mettere tutto in rapporto con tutto) quel che eventualmente perdono sulla dimensione verticale (l'approfondimento, l'isolamento dell'unità di conoscenza). In questo senso è da recuperare e convertire a un uso pedagogico una *filosofia del gioco* che voglia intendere questa attività non già come un'esperienza futile e dispersiva ma come il tramite attraverso cui l'individuo prende le distanze dal mondo, "si fa leggero", partecipa dell'esperienza del rapimento e, nel porre in gioco se stesso e la realtà, si conosce e la conosce meglio.¹⁰

⁸ Cfr. le Linee Guida per la Didattica digitale integrata al link https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027.

⁹ Maragliano 1994, p. 45.

¹⁰ Ivi, p. 91.

I giovani (così come i bambini) sanno sfruttare la componente ludica sempre presente nei *media*, sicché le dimensioni della realtà non si restringono ma si allargano ed entrano nei loro spazi mentali e operativi. Nell'immersione ludica, il gioco attrae e valorizza una conoscenza piacevole che non causa dispersione ma accumula energie, produce serietà (e quindi conoscenza) nel divertimento:

È ormai evidente la conclusione: la scuola deve individuare nell'universo dei *media* non un banale insieme di risorse con cui aggiornare il suo stile di trasmissione del sapere, ma l'ambiente generale entro il quale ripensare e ridefinire (oltre all'oggetto dell'insegnamento) il ruolo del soggetto che apprende e mette se stesso alla prova. Ed è anche evidente che la nostra definizione didattica attende un completamento. È didattica, dunque, quanto ha a che fare con la forma che assumono i saperi nel diventare oggetto di insegnamento e *nell'avvicinare i soggetti che apprendono*.¹¹

In tal senso, la filosofia può essere ritenuta un gioco? Studiosi come Huizinga, Gadamer, Derrida ritengono che l'attività filosofica stessa sia un gioco, come attività costitutiva dell'esistenza umana, espressione della sua libertà e creatività, una forma alta e seria di gioco, perché in essa vi sarebbero contenute molte caratteristiche peculiari del gioco: «la sospensione del rapporto con il mondo ordinario, la partecipazione ad un'esperienza di ricerca e di conoscenza separata dalla realtà che trova valore in se stessa, libera da vincoli di natura produttiva e funzionale, la probabile piacevolezza di un'attività che non ha bisogno di altro scopo che di se stessa».¹²

Anche a distanza, anche nella forma didattica mista, la filosofia deve conservare la caratteristica di gioco irriverente e libero, in cui si possono scoprire potenzialità sconosciute e diverse, in un'ottica divergente. Soprattutto un gioco di filosofia deve salvaguardare il principio che «la filosofia nasca dalla meraviglia, ma che nella meraviglia si debba assolutamente rimanere se non vuole divenire un arido simulacro di se stessa».¹³

L'auspicio è che i docenti di filosofia possano misurarsi con le nuove sfide della didattica ai tempi del Covid-19 e, con passione, elaborare nuovi modi di insegnare e di "giocare con la filosofia", affinché i nuovi ambienti formativi rendano possibile l'uso di linguaggi plurali che passano attraverso dinamiche nuove della comunicazione didattica, quali:

e-learning (in classe e fuori) e l'apprendimento collaborativo, inteso in senso lato (gruppi compatti), che rendano produttive le interazioni di gruppo (gruppi dinamici), l'alternarsi di forme di studio diverse (*knowledge transfer*, *focus docente e peer*), [...] *social learning* (condividere idee, *feedback* e informazioni tra pari – le memorie scambiate).¹⁴

La scuola (anche quella virtuale e/o mista) deve divenire un ambiente in cui deve essere possibile realizzare un *continuum* formativo senza confini, sempre pronto a modificarsi, perché recepisce dai *media* stessi gli impulsi del cambiamento. Non è più possibile, dunque, farsi cogliere impreparati dinanzi al cambiamento, piuttosto bisogna attraversarlo consapevoli del proprio ruolo, strutturati in modo rigoroso e maggiormente responsabili dell'intero processo di formazione.

¹¹ *Ibid.*

¹² De Pasquale 2016, p. 296.

¹³ Montani 2014, p. 23.

¹⁴ De Pasquale 2016, p. 294.

2.2. Consigli operativo-metodologici in funzione della DDI

All'occasione, possono risultare determinanti alcuni consigli didattico-metodologici proposti ed applicati per la DaD, che a questo punto della trattazione sarebbe proficuo passare in rassegna anche in funzione della DDI.

I tempi sono maturi per una scuola che non sia più trasmissione frontale, lezioni ripetitive, piuttosto costruzione collaborativa, condivisione, abbandono della logica lineare dei manuali e dei tradizionali testi scritti in favore di un approccio multimediale e interdisciplinare, per dar luogo a percorsi individuali e di gruppo molteplici, plurali, aperti e soprattutto tali che gli studenti imparino a imparare.

Se non lo si comprende si perderà l'occasione per fare tesoro delle opportunità che potrebbero derivare dall'integrazione delle tecnologie nella didattica tradizionale, secondo la prospettiva di DDI che ci attende. L'auspicio è quello di far tesoro e di riuscire a stabilizzare l'incremento di maturità digitale che sta emergendo all'interno degli ecosistemi di apprendimento, i quali richiedono ad ogni modo una calibratura e una regolazione della pratica empirica secondo criteri condivisibili ed accettabili.

2.2.1. Il rischio del carico cognitivo degli studenti

La prima e fondamentale calibratura della pratica empirica richiesta consisterebbe innanzitutto nell'attuare una buona progettazione del processo di apprendimento-insegnamento per ridurre un rischio abbastanza ricorrente durante l'attività scolastica, cioè quello del carico cognitivo.¹⁵

Tale regolazione dell'ecosistema di apprendimento risulta essenziale:

Consiglio 1: Cerca di focalizzare gli sforzi degli studenti su ciò che è davvero importante. Nell'interazione in presenza abbiamo continuamente segnali di feedback dai nostri allievi, quindi possiamo vedere quando stiamo assegnando consegne che non sono alla loro portata, troppo difficili, troppo pesanti, troppo estese. Questo feedback è molto più problematico nella formazione a distanza. Sia a scuola sia all'università, non siamo gli unici a chiedere ai nostri studenti di "fare delle cose a distanza". È necessario quindi ridurre al minimo le richieste di "contorno" per focalizzare l'attenzione dello studente su ciò che è veramente importante acquisire per raggiungere gli obiettivi di apprendimento prefissati. In altre parole, bisogna porre attenzione a non sovraccaricare cognitivamente gli studenti. La focalizzazione è utile anche perché lo studente, se lasciato da solo nell'organizzare il suo apprendimento, prende spesso strade inaspettate e poco produttive e si perde in dettagli o particolari scarsamente rilevanti. Anche nella formazione a distanza, in altre parole, non può mai mancare la guida istruttiva del docente che, anzi, deve essere rafforzata e resa ancor più marcata.¹⁶

Nel caso della didattica digitale, un *pre-concetto* come questo è abbastanza radicato: più stimoli si forniscono agli studenti e più questi apprendono. Certamente, ricevere stimoli,

¹⁵ A questo riguardo nel 1991 lo psicologo John Sweller ha elaborato la *Cognitive Load Theory*, che ha introdotto il concetto di carico cognitivo (*cognitive load*), concetto che è stato definito come "il carico imposto alla memoria di lavoro dall'informazione presentata". Inizialmente la teoria di Sweller venne sviluppata per favorire l'apprendimento in campo scolastico e per migliorare la progettazione didattica, espandendosi poi al funzionamento generale della mente e alla psicologia evoluzionistica. Il carico cognitivo può essere suddiviso in tre differenti componenti: 1. intrinseco (*intrinsic*): è determinato dalla naturale complessità dell'informazione che deve essere processata; 2. estraneo (*extraneous*): è determinato da una carente progettazione del modo di presentare l'informazione; 3. pertinente (*germane*): implica la costruzione di modelli di pensiero che aiutino la categorizzazione delle informazioni. Cfr. al riguardo il lavoro originario della teoria: Chandler, Sweller 1991, pp. 293-332. Cfr. per le applicazioni attuali della teoria Calvani 2009.

¹⁶ Trincherò 2020, p. 1. L'articolo *4 consigli per insegnare e valutare nella formazione a "distanza forzata"* è visibile al link https://asnor.it/documenti/schede/quattro_consigli_per_insegnare_e_valutare_nella_formazione_a_distanza_forzata_roberto_trincherò.pdf.

generare rappresentazioni mentali da recuperare successivamente, assegnare significato a nuovi stimoli futuri, costituiscono un processo mentale *cre*-attivo, secondo il quale il soggetto che apprende trasforma una semplice informazione in una vera e propria conoscenza. Ma, questo processo è soggetto a precisi limiti,

perché fornire un numero troppo elevato di stimoli agli studenti, utilizzando materiali didattici con informazioni eccessive, ridondanti o non correttamente sequenzializzate, significa in realtà aumentare il carico cognitivo degli studenti, ossia l'impegno di risorse mentali nell'elaborazione di informazioni e nella loro trasformazione in conoscenza stabile, senza che questo si traduca nella costruzione di "buone" rappresentazioni mentali. In mancanza di un'adeguata mediazione le informazioni fornite possono non agganciarsi alle strutture mentali preesistenti ed essere quindi rapidamente dimenticate, oppure possono dar luogo a rappresentazioni incomplete, errate, distorte, che pregiudicano successivamente la possibilità di una corretta assegnazione di significato alle nuove informazioni ricevute.¹⁷

È quindi importante ridurre al minimo il carico cognitivo, ad esempio attraverso la segmentazione del compito in elementi più semplici, la sua sequenzializzazione in fasi, il controllo del ritmo di presentazione delle informazioni: queste attività devono essere organizzate in percorsi precisi e mirati, caratterizzati da obiettivi chiari, dosati con propedeuticità, corroborati da momenti di assimilazione, recupero, revisione, rinforzo.

2.2.2. La *pro*-positività delle attività strutturate e dei feedback articolati

In tal senso, appare decisivo il passaggio successivo:

Consiglio 2: Proponi attività strutturate e dai un feedback ricco e articolato. Proprio per mantenere focalizzati gli sforzi degli studenti sugli elementi importanti ed indispensabili per la loro preparazione è importante proporre attività brevi, che diano poche occasioni di dispersione, e strutturate secondo protocolli ben precisi.¹⁸

In risposta alla sequenzializzazione appena proposta, le attività strutturate possono derivare da consegne che chiedono allo studente di diversificare le proprie prestazioni intellettuali. Potrebbe essere interessante individuare concetti-chiave presenti in un qualsiasi testo mediale (testo, ipertesto, audiovideo, multimediale, ecc.); in alternativa si potrebbe produrre un resoconto delle informazioni presenti in un testo mediale sulla base di un sistema valutativo di criteri; ancora si potrebbe descrivere in modo approfondito un concetto in uno spazio limitato, cercando informazioni *online* e valutandone l'attendibilità; non da ultimo, risulterebbe produttivo costruire schemi, mappe di sintesi, linee del tempo, classificazioni.

In produzioni così diversificate, non bisogna dimenticare quanto sia importante trovare modalità operative che possono fugare in qualche maniera il pericolo di *cheating* per cui può risultare fondamentale costruire una soluzione originale per un problema inedito (concepito dal docente in modo che non si possa trovare una soluzione preconfezionata *online*) utilizzando tutti gli strumenti informativi a propria disposizione, da argomentare in un'interazione sincrona a distanza con il docente; altrettanto valido l'espedito di formulare un possibile scenario di evoluzione per una situazione, utilizzando informazioni e strumenti di simulazione presenti in rete.¹⁹

¹⁷ Trincherò 2017, p. 145. L'articolo *Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza* è consultabile al link: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2343/2103>.

¹⁸ Trincherò 2020, p. 1.

¹⁹ Il completamento di tali attività può avvenire attraverso il caricamento dei prodotti degli studenti su una piattaforma, al quale il docente deve dare un *feedback* spiegando in modo dettagliato ciò che si dovrebbe fare per adempiere in modo ottimale alla consegna. Tutti gli studenti devono poter accedere ai lavori dei loro pari revisionati

È evidente che il lavoro didattico

debba concentrarsi sul ‘fare’ oltre che sul ‘sapere’: il che non significa ridurre il ‘sapere’ al ‘saper fare’, ma - per la filosofia forse ancor più che per le altre discipline - collegare sempre la dimensione veramente storico-contenutistica (studiare filosofia) alla dimensione pratico-esistenziale (apprendere a filosofare).²⁰

Al riguardo, potrebbero essere elencate tantissime attività strutturate, quali pratiche di lettura, di scrittura, di interpretazione, con un’ampia serie di possibili strumenti per lavorare in classe: ad esempio, parafrasi e redazione di brevi riassunti, ricerca delle parole-chiave e loro definizione, costruzione di un dizionario personale, analisi del testo a partire da uno schema o da una scheda, ricostruzione argomentativa di un testo, sintesi di un testo, analisi delle immagini e degli esempi del testo, analisi dello stile e del metodo di lavoro, confronto tra testi, esercizi di scrittura e di stile filosofico, utilizzo della narrazione nella scrittura filosofica, esercizi creativi, *debate*, *critical thinking*, *problem solving* filosofico e *brainstorming*, visualizzazione dei concetti e pratiche artistiche, *role playing* filosofici, drammatizzazioni, pratiche di attualizzazione connesse con le competenze di cittadinanza, ecc.

Ognuna di queste attività sarà strutturata dal docente secondo passaggi operativi ben scanditi (fase d’apertura, concettualizzazione e definizione provvisoria del problema, problematizzazione e discussione, controllo, verifica e valutazione)²¹ in grado di facilitare lo sviluppo della pratica in atto sicché lo studente sappia “che cosa fare” e “come fare”; questo accompagnamento metodologico consente al docente di intervenire con *feedback* anche individualizzati, per rinforzare olisticamente il processo di insegnamento-apprendimento.

2.2.3. L’interscambiabilità di formazione e valutazione nell’apprendimento attivo

Questi primi consigli sono attuabili ed ottenibili attraverso strategie didattiche basate sull’attivazione cognitiva, come ad esempio la problematizzazione che (ancor più in filosofia) richiede capacità di riflessione sulle tematiche e sui problemi, in modo da individuare i procedimenti di risoluzione e di sperimentazione di situazioni variegata, per agevolare un processo “per tentativi ed errori” che aiuta gli studenti ad imparare dai loro errori. Tale attivazione cognitiva assume un senso completo nel consiglio successivo:

Consiglio 3: Valuta mentre formi, forma mentre valuti. Proponendo consegne periodiche a distanza a ciascuno studente, vedrai man mano come le affronta, gli errori che compie, le buone idee che produce, i risultati che via via raggiunge. In altre parole, potrai monitorare la crescita dello studente. Le consegne presentate precedentemente generano attività che sono contemporaneamente didattiche e valutative. Una didattica cognitivamente attiva non separa attività didattiche e attività valutative: mentre formi stai ottenendo informazioni valutative e mentre valuti stai formando (è il concetto di valutazione formante). Se chiedi ad uno studente di svolgere una singola prova a distanza, egli potrebbe mettere in atto azioni di *cheating*, ma se proponi una sequenza di attività strutturate, dove lo studente dimostra le proprie conoscenze, abilità e competenze mentre impara, il *cheating* non ha senso (*in primis* per lo studente stesso). Quindi costruisci un giudizio valutativo man mano che interagisci con lo studente e, se sarà possibile, potrai somministrare prove finali in presenza coerenti con la formazione a distanza erogata. Se non sarà possibile darai una valutazione sommativa sulla base delle informazioni che hai raccolto dall’interazione a distanza. Non farti ossessionare dal voto. Non è un feticcio». ²²

dal docente, in modo da apprendere come si adempie a una consegna. Se si ha il sospetto che lo studente abbia svolto la consegna a distanza con azioni “di copia e incolla” dal Web, il docente potrebbe selezionare il testo prodotto dallo studente e cercarlo con un motore di ricerca per capire se è frutto di elaborazione personale o di ‘copia-incolla’ da altri siti. Cfr. Trincherò 2017 [<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2343/2103>].

²⁰ Caputo 2019, p. 282.

²¹ Per un’analisi specifica dell’argomento, cfr. De Pasquale 2016, pp. 273-276.

²² Trincherò 2020, p. 2.

Lo svolgimento di tutte queste attività sviluppa ciò che è definito “apprendimento attivo”. Come è possibile per il discente assumere un ruolo “attivo” nell’apprendimento? Non si tratta di certo di confondere la didattica attiva con la didattica laboratoriale, nell’assunto implicito che il termine “attivo” sottenda qualche forma di attività fisica o preveda la realizzazione di un prodotto tangibile. In realtà questo fraintendimento crea confusione tra il “fare” e il “pensare”: l’importante è essere “attivi cognitivamente”, ovvero eseguire un’opportuna elaborazione cognitiva da parte dello studente, un’elaborazione profonda delle informazioni esperite, che attraverso la messa in campo delle *pre*-conoscenze possedute e di una pluralità di processi cognitivi relativi alla comprensione, all’applicazione, all’analisi, alla valutazione, alla sintesi creativa, punti ad una corretta assegnazione di significato alle informazioni ricevute, allo scopo di costruire rappresentazioni mentali efficaci e durature.

2.2.4. L’attivazione cognitiva e il *ben*-essere relazionale

Manca ancora un’ultima dimensione da focalizzare per completare l’interazione cognitiva in esame: non vi è vero apprendimento dove manca la motivazione allo stesso e la persona si sente incapace di agire su se stessa.

Consiglio 4: Cerca di suscitare emozioni positive negli studenti e promuovi l’interazione cognitiva. La distanza forzata toglie alla scuola tutti gli elementi di scambio, interazione e socialità che la contraddistingue, ed è un problema, perché le emozioni positive legate allo “stare bene insieme” sono un formidabile mezzo per l’apprendimento. Ascoltare un docente in videoconferenza che fa un monologo di due ore porta emozioni positive? Se il docente è un bravo attore e la videoconferenza è costruita con una buona regia, forse sì. Ma i bravi attori sono pochissimi e la regia spesso lascia un po’ a desiderare... Quindi evita questo tipo di conferenze e, se puoi interagire con gli studenti con strumenti audio-video, dialoga con loro, fai esposizioni brevi, fornisci esempi, modelli e dimostrazioni. Il valore della videoconferenza è nell’interazione cognitiva che riesce a generare, non nella quantità di informazioni che metterai in campo come docente. In maniera analoga, più le attività che proponi riusciranno a suscitare interazione cognitiva tra studenti ed emozioni positive, più saranno efficaci.²³

Di certo, un ambiente di apprendimento può veicolare emozioni positive sia nei docenti che negli studenti, sia in presenza fisica che a distanza, in funzione del proprio *ben*-essere. Questo ha un peso rilevante sugli apprendimenti: possiamo rievocare eventi per la paura (un docente severo) o per la gioia ad essi associata (un docente motivante). La seconda è ovviamente migliore della prima, dato che ciò che genera emozioni positive può suscitare interesse, aumentare la motivazione intrinseca e quindi l’impegno nelle attività di apprendimento, mentre ciò che genera emozioni negative, nonostante possa aumentare la motivazione estrinseca (ossia l’impegno per paura di fare brutte figure), distoglie le risorse cognitive dall’apprendimento.²⁴

Emozioni positive possono derivare da tante esperienze scolastiche, per ciascuna delle quali esistono prove di efficacia: ad es., proporre agli studenti sfide adeguate al loro livello di

²³ *Ibid.*

²⁴ Per motivazione si intende uno stato interno che attiva, dirige e mantiene nel tempo il comportamento di un individuo. La motivazione è un concetto molto ampio che viene suddiviso in tre filoni principali: la motivazione estrinseca, la motivazione intrinseca e l’orientamento motivazionale. La motivazione estrinseca avviene quando un alunno si impegna in un’attività per scopi che sono estrinseci all’attività stessa, quali, ad esempio, ricevere lodi, riconoscimenti, buoni voti o per evitare situazioni spiacevoli, quali un castigo o una brutta figura. La motivazione intrinseca, al contrario, avviene quando un alunno si impegna in un’attività perché la trova stimolante e gratificante di per sé, e prova soddisfazione nel sentirsi sempre più competente. La motivazione intrinseca è basata sulla curiosità, che viene attivata quando un individuo incontra caratteristiche ambientali strane, sorprendenti, nuove; in tale situazione la persona sperimenta incertezza, conflitto concettuale e sente il bisogno di esplorare l’ambiente alla ricerca di nuove informazioni e soluzioni. Importante per la motivazione intrinseca è, inoltre, la padronanza, cioè il bisogno di sentirsi sempre più competenti. Cfr. al riguardo Goleman 1996, pp.24-26.

conoscenze, abilità e competenze, non banali e scontate, che richiedano di fare “un piccolo passo in più” di quanto si sa già fare, il cui superamento può portare ad un aumento di autostima; utilizzare tecniche basate sul gioco, che consentano agli studenti di associare le emozioni positive legate ad attività ludiche agli specifici contenuti di apprendimento; creare un clima di classe cooperativo più che competitivo, invogliando gli studenti a lavorare in modo coordinato; curare la qualità della relazione docente-studente, “prendendo in carico” il successo formativo dell’intero gruppo-classe; non farsi influenzare da idee *pre-concette* sugli studenti (ma questo potrebbe valere anche al contrario).

Una delle ragioni della ricchezza della conoscenza umana deriva proprio dalla complessa connessione fra razionalità e affettività che in essa si realizza:

La reazione emotiva mobilita le esperienze passate, reali o semplicemente “fantasticate”, accumulate in modo più o meno strutturato nel passato vicino e lontano dal soggetto, intorno ad esperienze simili a quella vissuta nel presente e anticipa la tonalità affettiva che l’operazione di conoscenza che si sta compiendo può avere per il soggetto. Quindi, ogni azione di conoscenza è necessariamente anche emotiva.²⁵

Lo studente (ma anche il docente), nell’atto di produrre conoscenza, si nutre di affettività seppur nel bisogno di controllarla e di guidarla verso la rielaborazione del pensiero nella coscienza.

2.3. La sfida dell’insegnamento come ricerca *cre-attiva*

L’insegnamento non può più essere concepito (se mai è stato possibile farlo) come trasmissione di un sapere già dato. L’insegnamento è ricerca (e, allo stato attuale, forse ancor di più), perché il ruolo attivo dello studente nel processo di apprendimento, l’individualizzazione dell’insegnamento, la didattica reticolare e l’interazione tra soggetti anche lontani nello spazio appaiono come alcuni degli aspetti del rinnovamento didattico ai quali il digitale (e in precedenza il multimediale) può dare un contributo.

Non è qui il caso di discutere eventuali e possibili nuovi modelli educativi, però l’uso strutturale di strumenti multimediali e digitali preconizza un confronto tra due tipi di scuola, quello “tradizionale” e quello innovativo. Nonostante le semplificazioni inevitabili in operazioni di questo tipo, è possibile suggerire qualche interessante considerazione.

L’attività creativa è sicuramente una funzione dell’io. Certo, può essere difficile isolare una capacità creativa dalle altre capacità in cui si esprime l’intelligenza della persona, ma la consapevolezza di questi margini così flessibili comunque può permetterci di individuare delle caratteristiche e dei fattori per poter identificare le caratteristiche primarie del comportamento *cre-attivo* intorno i seguenti indicatori fondamentali.

Il pensiero implica il pieno impiego dialogico della totalità delle abilità, delle attitudini e delle risorse della mente umana (parole, idee, concetti, teorie, giudizi, immaginazione, ecc.). La risposta creativa dell’individuo di fronte agli stimoli provenienti dai problemi, dalle esperienze, dalla conoscenza, dai desideri, dai timori, dalle aspettative verso il futuro, coinvolge la totalità dell’essere umano, con la interezza delle potenzialità con cui realizza se stesso.²⁶

La creatività implica una piena sensibilità verso i problemi, la capacità di riconoscerli e di valutarli, sulla base della consapevolezza della complessità della realtà; implica inoltre la fluidità

²⁵ De Pasquale 2016, p. 240.

²⁶ Ivi, p. 213.

ideativa ed espressiva, la flessibilità del pensiero, l'originalità individuata nella capacità di organizzare e di esprimere risposte innovative, la relazione e l'apertura del soggetto verso la totalità delle sue esperienze oltre ogni barriera. Infine, la creatività presuppone l'integrazione tra livello cognitivo e livello affettivo come patrimonio conoscitivo ed esperienziale.

«Questa riflessione viene condotta a partire dal significato della parola greca ποιεῖν, che è il “produrre”. Questo lavoro ha uno scopo concreto: serve per rivelare ciò che è. Il ποιεῖν è il portare-fuori ciò che è-già-dentro, attraverso sforzo e impegno»²⁷: il “lavoro produttivo” sembra, dunque, una dimensione di affinità tra creatività e filosofia. In qualche modo si cerca di misurare questa affinità. Seguendo l'affinità tra creatività e pensare, si aprono nuovi spazi pratici della vicinanza della filosofia alla vita. Sicuramente tutto ciò accade attraverso la creatività.

È la sfida del nuovo, coltivando la curiosità verso ciò che non è ancora noto, in un'ottica di pensiero divergente.

3. La ‘cassetta degli attrezzi’ del docente di filosofia (ai tempi della DaD e della DDI)

Siamo artigiani della filosofia, non lavoriamo solo con la mente ma ci “sporchiamo le mani” nella pratica quotidiana scolastica, in contatto (anche a distanza) con persone, problemi e situazioni. Cosa e come insegnare, dunque, agli studenti, soprattutto in regime di DaD e prossimamente di DDI?

Fare filosofia in classe è un vero e proprio esercizio di maturità del pensiero (anche se dobbiamo realizzarlo a distanza). La DaD e – in una prospettiva futura – la DDI possono diventare cerniere di comunicazione tra contenuti ed attività, strumenti di *training* basati su tecniche precise e rigorose per rispondere ad un'esigenza didattica sostanziale, che incoraggia da questo punto di vista il docente a moltiplicare le modalità di accesso al sapere. In quest'ottica rinnovata in cui l'*epistème* si intreccia con la *téchne*, il filosofo non sarà solo il sapiente ma anche l'artigiano del filosofare, perché (come tutti gli artigiani) anche il filosofo si rivelerà come colui che produce con maestria e competenza alcuni tipi di “oggetti” (problemi, concetti, argomentazioni, risposte) attraverso l'uso di specifici strumenti (ora anche digitali) per il desiderio di un lavoro ben fatto.

3.1. Le *pro*-vocazioni del filosofare

Le prospettive che abbiamo dinanzi sono sicuramente tante ma dobbiamo evitare il rischio di collassare sotto il loro peso, anche perché l'apprendimento più potente nasce proprio in situazione di crisi:

i sistemi viventi sono in grado di *crashare* e resuscitare se sviluppano flessibilità cognitiva/plasticità cerebrale. Creativo è un sistema che si ri-scrive, un sistema che, quando arriva la perturbazione, sa abbandonare il suo progetto, la sua previsione, il suo obiettivo e riformula: e la ri-progettazione/ri-valutazione è fertile, viene dall'incontro con il reale, non dal suo rifiuto in forma di lamentazione/rassegnazione o rabbia/disperazione.²⁸

La vocazione della filosofia, così come quella della vita stessa, è di *pro*-vocare rotture, crisi, traumi (*crash* per l'appunto), ma non bisogna correre il rischio che questi diventino caos (che probabilmente abbiamo provato quando abbiamo avviato i nostri computer per la DaD a marzo 2020). Se il trauma si tramuta in caos è la fine, se però diventa creatività allora forse potremmo riuscire a fare qualcosa di “bello e buono” per noi, per gli altri e per la scuola intera, come creare

²⁷ Sawicki 2015, p. 270; cfr. al link <http://forum-phil.pusc.it/sites/default/files/pdf/forum-v01-a18.pdf> [11.09.2020].

²⁸ Scardicchio_2020, pubblicato da Edizioni La Meridiana al link <https://www.edizionilameridiana.it/progettazione-pedagogica-in-tempi-di-crisi/>. L'autrice ha scritto una lettera inviata agli studenti del proprio corso di Progettazione e Valutazione dei Sistemi Educativi e Formativi (Laurea in Scienze dell'Educazione e della Progettazione Educativa – Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Foggia).

attività interessanti in grado di destare meraviglia, per revisionare l'intero processo di insegnamento-apprendimento e per valutare finalmente le *skills* di cui si parla da così tanto tempo.

Già negli *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza* (MIUR 2017), il gruppo di lavoro ha previsto indicazioni sul digitale, con evidenti rimandi al PSND, sottolineando:

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.²⁹

Dato l'allargamento del numero e della tipologia delle possibili risorse di apprendimento, legato sia agli sviluppi del digitale sia all'uso della rete sia all'adozione di metodologie e pratiche didattiche innovative, che cosa può insegnare la filosofia nella contingenza della pandemia rispetto al tema della didattica? Può suggerire qualcosa? Può evitare di commettere alcuni errori? Può agganciare le sue competenze specifiche (non solo quelle notoriamente trasversali) al *curriculum* di educazione civica digitale, propedeutico ad un uso responsabile degli strumenti mediali (anche, e forse soprattutto, a scuola)?

La didattica digitale non si improvvisa mai, piuttosto:

[...] si progetta tenendo conto di quello che è il nuovo *setting*, in cui la gestione di tempo e spazio sono completamente diversi. Attraverso la didattica digitale è possibile rendere più flessibili i contenuti, la fruizione e l'accesso ai materiali didattici. Attraverso la didattica digitale possiamo favorire lo sviluppo di una maggiore autonomia da parte dei nostri studenti. [...] è nostro dovere orientarli nella complessità, favorendo lo sviluppo della loro autonomia emotiva e cognitiva.³⁰

Allora, ecco che la filosofia può collegarsi mediante le proprie competenze specifiche a queste tre azioni ed offrire ancora qualcosa: può insegnare a progettare, ad essere flessibili, a generare autonomia.

Emerge in maniera evidente che l'insegnamento della filosofia «richiede anche la predisposizione mirata di una "cassetta degli attrezzi concettuali" da consegnare a ciascuno studente, in modo che abbia questi strumenti che gli consentono di affrontare preparato e consapevole le varie materie di studio e la vita vera e propria».³¹

²⁹ MIUR 2017, p. 9. Al tempo stesso, l'ambito della ricerca aveva già recepito tale importanza del digitale nella pratica (ma anche nella teorizzazione) didattica, come risulta evidente dalla mole di studi, testi e manuali prodotti negli anni precedenti in merito. Così come l'implementazione dei testi cartacei con estensioni multimediali e digitali è una costante ben avviata da anni. Da non trascurare il settore in espansione delle *Digital Humanities*, distinguibile dall'informatica umanistica, per l'utilizzo ponderato delle discipline umanistiche che fanno i conti con i nuovi strumenti digitali. Si profila dunque un orizzonte di ricerca ampio e variegato che consente di costruire contenuti stratificati e ben articolati come ipertesti, ebook, ma anche infografiche, *timeline*, software, piattaforme e-learning, ecc.

³⁰ Nell'ambito del progetto di formazione *Coop Didattic@Insieme*, Maria Ranieri (docente di Tecnologie dell'Istruzione e Didattica Generale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze) ha rilasciato un'intervista per capire come prepararsi al prossimo anno scolastico, consultabile al seguente link: <https://www.tecnicadellascuola.it/come-prepararsi-al-prossimo-anno-scolastico-intervista-alla-prof-ssa-maria-ranieri>. Molto interessanti risultano anche i *webinar* dedicati alle metodologie didattiche per la scuola digitale, per accompagnare insegnanti, educatori e famiglie all'uso del digitale così da potenziare la didattica in presenza, a distanza o in modalità mista); da approfondire al link <https://www.coopperlascuola.it/atpc/coopperlascuola/j/didattica>.

³¹ MIUR 2017, p. 13.

In particolare modo, si propone di promuovere un «atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico»,³² che dovrebbe condurre al raggiungimento dei seguenti esiti formativi (tra i tanti elencati), quali: la capacità di ragionare con rigore logico e la capacità di interpretare criticamente le diverse forme di comunicazione.

Sulla base di tali considerazioni, della ricerca didattica più innovativa,

il docente attraverso il suo operato didattico declina 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. [...] 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*; [...] 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*.³³

La progettualità promossa dalla filosofia appare in linea con tali indicazioni, così come sembra ritrovarsi nel seguente punto proposto per la prassi didattica, ovvero la dimensione critico-riflessiva del pensiero filosofico come strumento per il potenziamento della capacità di pensare e giudicare. Certamente sono condivisibili anche le competenze filosofiche (oltre che quelle trasversali) proposte, quali l'esercizio della domanda, la ricerca delle alternative, la costruzione delle relazioni fondamentali del Sé.

Nel caso, lo sviluppo dell'attitudine critica, attraverso l'esercizio della domanda, è un punto di forza anche della didattica digitale, che non esula mai dal *thaumazein* «sia perché in larga parte essa può definirsi come un sapere di altri saperi, sia perché la domanda filosofica è senz'altro volta a comprendere gli snodi del che delle cose, ma anche e sempre del loro perché».³⁴

A tale «bisogno di meraviglia» appare strettamente collegata l'apertura alle possibilità e al rispetto della diversità, attuata dalla ricerca delle alternative, «poiché la filosofia rappresenta anche una preparazione all'apertura di possibilità in quanto concorre all'ideazione e interpretazione di modelli di vita diversi, per cui il docente può sollecitare nello studente immaginazione e capacità di ragionamento 'divergente', [...] educandolo in questo modo alla conoscenza, al riconoscimento e al rispetto della diversità».³⁵

In più, la costruzione delle relazioni fondamentali del Sé è «considerata la fondamentale esigenza della filosofia di collegare i saperi alla vita», dato che «l'insegnamento può promuovere la crescita di capacità relazionali, declinando la conoscenza filosofica ai fini della realizzazione di sé, dell'altro, del sociale».³⁶

Un'impostazione complessivamente organizzata in una didattica interdisciplinare integrata di filosofia, che pur implicando i modelli «classici» di insegnamento li coniuga con altre discipline e altri linguaggi, che addirittura possono essere d'aiuto allo sviluppo delle competenze filosofiche. È questa l'idea di una filosofia «per essenza», esistenziale, che ci aiuta a comprendere, interpretare, sviluppare la nostra vita nelle sue svariate forme.

Allora ben vengano le competenze filosofiche, ma se queste partono dalle conoscenze filosofiche, perché le une senza le altre non possono esistere e soprattutto non possono funzionare adeguatamente. «Non si può imparare a filosofare senza contenuto e senza il confronto con gli

³² MIUR 2017, p. 17.

³³ *Ivi*, p. 12.

³⁴ *Ivi*, p. 16.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

altri». ³⁷ Non si può disconoscere tale pluralità e complessità, per questo motivo «la filosofia deve diventare un gioco serio a più facce e in più versioni, da realizzare attraverso plurali linguaggi». ³⁸ Per mantenere un contatto concreto con il mondo, «i giovani delle nuove generazioni hanno bisogno di valorizzare tutti i canali, anche quelli non verbali, per conoscere e portare all'interno del mondo della filosofia la ricchezza dell'esperienza, attribuirle senso e riorganizzarla in qualche modo». ³⁹

3.2. Ipertrafia tecnologica, etica del digitale e nuova antropologia

D'altra parte, la filosofia potrebbe aiutarci a stare attenti al rovescio della medaglia. L'uso della tecnologia può scivolare nell'ipertrafia tecnologica, vale a dire nell'uso eccessivo delle piattaforme digitali, ai danni del *ben-essere* psicofisico della persona. Occorre maturare un rapporto equilibrato con le tecnologie, integrando le opportunità dell'immateriale digitalizzato con i benefici del fare esperienza diretta del corpo.

Si pone un evidente problema di etica del digitale, al quale ambito la ricerca filosofica contribuisce da decenni con le sue riflessioni ⁴⁰ In questo senso, servirebbe (anche come rimedio alla tentazione "apocalittica") un'etica mediologica del digitale come etica riflessiva dell'autocoscienza. Questa autocoscienza deve essere soprattutto coscienza di una trasformazione tecnologica che ha prodotto una *ri-comprensione* della vita umana in termini digitali. Ciò significa che l'etica deve fare i conti con una visione del mondo che rimette seriamente in discussione la nozione stessa di educazione, di formazione e di istruzione. Ciò non significa, d'altronde, che l'etica debba ridursi a una mera presa di coscienza dei meccanismi che regolano i processi culturali e formativi nel nuovo contesto tecnologico. Al contrario, la sfida posta dalla nuova realtà *iper*-mediata consiste proprio nel superare la contrapposizione tra contemplazione e pratica, per aprirsi ad una nuova antropologia dell'istruzione che passa anche attraverso il digitale.

Quali sarebbero i tratti caratterizzanti di questa nuova antropologia? L'idea di fondo ⁴¹ è che il "mondo della rete" finirebbe per contrapporsi a quello reale. Educativamente si possono ricondurre a questo tema la preoccupazione per il troppo tempo passato dai "nativi digitali" con le tecnologie, il sospetto che il loro mondo finisca per diventare quello dei videogiochi, la perdita di realtà e di esperienza diretta. Necessariamente l'identità e la comunicazione tra le persone ne pagherebbero le conseguenze a causa di una crescente scomposizione dell'io personale. Educativamente la preoccupazione è per un io sempre più ripiegato verso il mondo esterno, che comunica con tutti anche le sue questioni più intime, ma che poi rischia di non sapersi più relazionare in presenza. Infine, rischierebbero di saltare anche i processi di costruzione della conoscenza. Il "nativo digitale" conosce le tecnologie, le domina, le usa con una velocità che l'adulto non riesce a riprodurre, le usa addirittura "in parallelo": ascolta musica, con il cellulare

³⁷ De Pasquale 2018, p. 21.

³⁸ Ivi, p. 25.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Un buon esempio è offerto dalle teorie del filosofo sud-coreano Byung-Chul Han. Secondo Han, l'implosione delle distanze determinata dalle nuove forme di comunicazione digitale determinerebbe un mutamento di paradigma emotivo, in cui non esisterebbero più le condizioni per il rispetto come dinamica di relazione intersoggettiva. Questa analisi trova la propria collocazione in una più ampia ricognizione dell'individuo contemporaneo, in cui l'elemento tecnologico gioca un ruolo fondamentale nel determinare il dominio della "stanchezza" come cifra dell'intera vita sociale. L'analisi di Han appare piuttosto potente, tuttavia si rivela a più tratti esplicitamente critica nei confronti del modello tecnologico-digitale, per cui (sebbene le sue posizioni possano essere condivisibili) il tenore dei suoi giudizi sulla società contemporanea sembrano partire da una dimensione presupposta al discorso stesso. Per approfondimenti, cfr. B.C. Han 2015; Han 2012.

⁴¹ Cfr. Rivoltella, Ferrari 2010; Rivoltella 2006; Rivoltella 2009. Pier Cesare Rivoltella è professore ordinario di Didattica e Tecnologie dell'istruzione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC) di Milano. Qui dirige il CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia). Presidente della SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale), ne dirige la rivista, REM-Research on Education and Media. Autore di numerosi volumi e articoli sul rapporto tra media, scuola e cultura giovanili fa parte del comitato scientifico di diverse riviste specializzate, in Italia e all'estero.

accesso, mentre legge un libro e chatta con gli amici in MSN. Si chiama *multitasking* e configura una competenza specifica che consiste nel prendere e lasciare con una grande velocità di esecuzione compiti cognitivi che si stanno portando avanti al contempo. Mentre il docente (e non solo) si preoccupa di salvaguardare il tempo ‘lento’ della riflessione, per ponderare le cose in profondità, e teme che l’uomo nuovo sia rapido ma superficiale.

Tale processo di mediazione ci interpella in qualità di docenti, affinché si mettano in atto quotidianamente, nella nostra prassi scolastica, «le operazioni dell’osservare e del comprendere, dell’analizzare e del riflettere, del contraddire e del criticare, dello sperimentare e del modificare», per giungere ad un obiettivo ineludibile: «che le studentesse e gli studenti imparino a filosofare a partire da se stessi»,⁴² vicendevolmente arricchiti da un intenso «confilosofare»,⁴³ favorito anche dall’opera di mediazione che il digitale sa e può rappresentare.

3.3. Modelli metodologici per l’ambiente di apprendimento digitale

Occorre riprogettare i percorsi. Non è la tecnologia da sola che fa la differenza, ma i modelli pedagogico-didattici che dialogano con il digitale a farla. Forti di questa convinzione, proviamo a proporre i punti-chiave del Manifesto della Didattica a distanza, redatto dalla SIREM,⁴⁴ che si sono rivelati utili per la DaD e probabilmente auspichiamo possano continuare ad esserlo per la DDI.

Innanzitutto, occorre *ri*-pensare l’insegnamento:

Per l’*online* servono nuove competenze per il formatore e nuovi metodi didattici che favoriscano la ricorsività tra teoria e pratica, l’immersione nei contesti e il distanziamento riflessivo sugli stessi, l’interazione tra contesti formali e informali. Inoltre, la capacità di fornire un ventaglio di proposte è essenziale anche per garantire il coinvolgimento di tutti i corsisti, senza escludere nessuno.⁴⁵

Se è necessario *ri*-pensare l’insegnamento, alla stessa stregua risulta necessario *ri*-pensare l’apprendimento:

la formazione continua richiede la capacità di scegliere un percorso a partire dai propri bisogni, di conoscere il proprio stile di apprendimento, di autoregolare il processo e di essere coinvolto direttamente e attivamente nello stesso. [...] Attuare la DaD richiede pertanto un’attenzione particolare a includere tutti e ciò riguarda sia la disponibilità di tecnologie adeguate (dispositivi e rete), sia la padronanza delle competenze digitali.⁴⁶

L’esperienza attuale ha fatto toccare con mano che anche in rete non tutti gli studenti godono delle stesse condizioni e possibilità e che influiscono le differenze culturali e sociali,

⁴² Ivi, p. 152.

⁴³ Cfr. De Pasquale 2004, p. 162.

⁴⁴ La SIREM (Società Italiana di Ricerca sull’Educazione Mediale) in collaborazione con SKILLA ha individuato alcune linee guida sulla Didattica a Distanza valutando la situazione attuale anche nella prospettiva futura. Hanno collaborato alla scrittura del *Manifesto* citato: Pier Cesare Rivoltella (Università Cattolica del Sacro Cuore), Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata), Franco Amicucci (CEO SKILLA), Pierpaolo Limone (Università di Foggia), Luciano Galliani (Università degli studi di Padova), Andrea Garavaglia (Università degli studi di Milano) Maurizio Sibilio (Università degli studi di Salerno), Floriana Falcinelli (Università degli studi Perugia), Davide Parmigiani (Università degli studi Genova), Salvatore Colazzo (Università degli studi Lecce), Giovanni Bonaiuti (Università degli studi Cagliari), Filippo Bruni (Università degli studi del Molise), Anna Dipace (Università degli studi di Modena e Reggio Emilia), Chiara Panciroli (Università degli studi di Bologna), Livia Petti (Università degli studi del Molise), Maria Ranieri (Università degli studi Firenze), Paolo Raviolo (Università degli studi E-Campus). Per la lettura integrale del Manifesto si rinvia a <https://www.sirem.org/la-didattica-ai-tempi-del-coronavirus/>.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid.*

differenze che comunque sono presenti anche in presenza. Per attivare siffatti processi di formazione è necessario *ri-pensare* infrastrutture adeguate: la copertura e la qualità della rete, dispositivi remoti per chi apprende, ambienti di apprendimento che garantiscano la cooperazione.

Con la DaD bisogna *ri-pensare* anche il ruolo del docente «che diventa il *coach* che accompagna, supporta la riflessione e focalizza l'attenzione sui processi. Oltre a essere esperto di contenuto, deve possedere competenze comunicative e relazionali, e rendere consapevole il corsista del processo di apprendimento». ⁴⁷

Non da ultima, a conferma di un'intuizione già da tempo considerata, occorre *ri-pensare* la valutazione, perché essa possa focalizzarsi più sul processo di apprendimento che sui risultati:

Una volta per tutte, non bisognerebbe misurare solo le conoscenze apprese, ma le abilità e gli atteggiamenti acquisiti o rielaborati in rete. I dati ricavati dal tracciamento degli ambienti digitali permettono di monitorare il percorso e di raccogliere evidenze che documentano come uno sa operare in contesti a crescente complessità (*e-portfolio, open badge, blockcerts*). ⁴⁸

Solo in questo modo, sarà possibile anticipare il futuro e gestire (non subire) la dimensione tecnologica e digitale per garantire percorsi personalizzati e curvati su chi apprende.

3.4. Il *feedback* bidirezionale della valutazione formativo-sommativa

La “responsabilità” della valutazione è stata avvertita ancor di più durante la DaD, che è sicuramente una dimensione educativa che porta con sé notevoli potenzialità, purché la si interpreti come qualcosa di radicalmente altro rispetto alla didattica tradizionale e non una sua mera trasposizione digitale. Non si possono, però, neanche negare alcune difficoltà che la pratica della DaD porta con sé. Uno degli elementi più discussi dai docenti è sicuramente quello della valutazione degli studenti, soprattutto all'avvicinarsi degli scrutini finali. Racchiudere l'apprendimento di uno studente in un voto, sintetizzando un percorso scolastico lungo nove mesi, è complicato già in condizioni didattiche “normali”. Farlo a distanza, con tutte le difficoltà connesse allo svolgimento di verifiche orali e scritte, lo è ancora di più.

Per mettere a fuoco il problema della valutazione degli studenti durante la DaD, bisogna guardare le cose da una prospettiva più ampia. Il punto di vista da adottare è quello del tipo di valutazione che si vuole fare, collegato anche alla tipologia di didattica che si è scelto di percorrere.

Tradizionalmente, a scuola, convivono due tipi di valutazione scolastica: sommativa e formativa. Sintetizzando, la valutazione sommativa permette di capire cosa lo studente ha imparato e a quale livello di conoscenze e abilità è arrivato, su specifici argomenti, e si fonda su prove che vengono svolte alla fine di un percorso; mentre la valutazione formativa mette l'accento sul percorso di apprendimento fatto dallo studente e su come recepisce gli insegnamenti ricevuti, e si fonda su prove *in itinere*.

In tal prospettiva, di certo la didattica a distanza mette in crisi soprattutto la concezione tradizionale di valutazione di tipo sommativo e fa emergere le debolezze tipiche di una didattica di carattere puramente trasmissivo. Quello che serve, invece, è un'impostazione che fa leva soprattutto sull'approccio formativo, a cui può aggiungersi, poi, anche una valutazione sommativa. ⁴⁹

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Trinchero 2019, p. 69.

Potrebbe essere preferibile parlare di compiti di realtà, ossia di compiti che hanno a che fare con la realtà concreta, meglio ancora se esperita quotidianamente dallo studente. Oppure situazioni-problema cioè situazioni che prevedono consegne che richiedono allo studente di mobilitare le proprie risorse cognitive per formulare soluzioni plausibili. Per questo, i docenti potrebbero far svolgere agli studenti attività pratiche, elaborate in una prospettiva di valutazione formativa con particolare attenzione al processo metodologico e allo sviluppo concettuale.

È possibile far lavorare gli studenti anche a coppie o gruppi, anche se valutare a coppie o gruppi è più difficile, perché occorre stabilire con precisione l'apporto dei singoli al risultato ottenuto dal gruppo nel suo insieme. Non è tuttavia impossibile: una soluzione di compromesso può essere una valutazione che faccia pesare al 50% i risultati di gruppo e al 50% gli apprendimenti ottenuti dai singoli. La soluzione migliore potrebbe comunque essere quella di proporre momenti di valutazione in cui gli allievi debbano affrontare da soli consegna analoghe a quelle già affrontate in gruppo, per capire se padroneggiano effettivamente le competenze che l'interazione di gruppo ha contribuito a costruire.⁵⁰

Come esprimere quantitativamente il giudizio della valutazione? Nel corso degli ultimi vent'anni questa ha assunto innumerevoli forme, lettere, numeri, aggettivi, commenti. In realtà l'espressione del giudizio valutativo è un falso problema, piuttosto appare fondamentale scegliere una scala di valutazione all'interno della quale individuare gli obiettivi di apprendimento raggiunti disciplina per disciplina.

Un docente che ha fatto svolgere costantemente attività di valutazione formativa allo studente e restituito feedback puntuali e dettagliati, attraverso attività che consentono di seguirne il percorso evolutivo, non ha poi difficoltà a valutarne la competenza mediante l'espressione di un livello di autonomia e responsabilità, come previsto dalle certificazioni nazionali. Invece, se la DaD diventa solo un insieme di videolezioni e assegnazione di materiali da studiare, capire cosa sta davvero apprendendo lo studente diventa ben difficile.

Ciò che permette all'approccio formativo di funzionare, quindi, è un costante *feedback* da studente a docente e viceversa: il *feedback* bidirezionale è il cuore di questo sistema.

4. Dalla DaD alla DDI: la trasferibilità delle buone pratiche di filosofia

L'implementazione di un approccio formativo integrato ed innovativo è il risultato dell'esperienza del laboratorio filosofico condotto in tempi di DaD presso il Liceo "G. Bianchi Dottula" di Bari.

Il primo lavoro che abbiamo affrontato è stato quello che avremmo dovuto trattare se fossimo stati in aula: "Tempo e tempi. Nella filosofia contemporanea".⁵¹ In questo percorso sono state coinvolte le classi 5^{AU} (n. 21 studenti) e 5^{BU} (n. 14 studenti) dell'indirizzo Scienze umane, in vista della preparazione agli Esami di Stato.

Si è trattato di capire in che misura è possibile assumere il "fare esperienze filosofiche" come momento centrale di una didattica integrata. La filosofia deve, infatti, risultare soprattutto un'esperienza: gli studenti non devono soltanto "imparare" la filosofia, ma soprattutto "fare filosofia" e imparare a "con-filosofare".⁵²

⁵⁰ Ivi, p. 71.

⁵¹ Il lavoro svolto ha partecipato alla *challenge #distantimauniti*, indetta da CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; è stata pubblicata sul relativo sito web al link <https://www.cremi.it/distantimaunitiperlascuola-ecco-i-primi-contributi-per-la-challenge-di-solidarieta-digitale/>.

⁵² Cfr. al riguardo M. De Pasquale 1996.

La classe deve divenire una comunità di ricerca, fulcro di un modello didattico che pone l'accento sul coinvolgimento affettivo ed esperienziale, e non solo intellettuale, degli studenti nell'apprendimento della filosofia. Tale *setting* di lavoro integrato implementa un'esperienza di formazione, una *bildung*, da cui si acquisisce gradualmente un *habitus* fatto di riflessione, di capacità di interrogazione radicale sulle cose, di ricerca, di ragionamento argomentato, di comunicazione dialogica, con cui conoscere e interpretare sé, il mondo e gli altri.

4.1. La progettazione e l'organizzazione del percorso di filosofia DaD "Tempo e tempi"

A partire dall'anno scolastico 2016-2017 sino all'anno in corso, è stata pianificata e realizzata l'esperienza didattica "Filosofare BYOD" per gli studenti delle classi del Triennio BU Scienze umane del Liceo "G. Bianchi Dottula" di Bari, in cui insegno, attraverso l'avvio di un percorso di ricerca e di riflessione (corroborato dal metodo euristico-partecipativo e finalizzato alla ricostruzione documentata del processo di ricerca-azione) su taluni snodi filosofici, in un'ottica chiaramente interdisciplinare, attraverso l'utilizzo e l'applicazione di un mirato approccio BYOD. Quando poi l'emergenza sanitaria causata dal Covid-19 ha modificato i nostri stili di vita (anche scolastica), questa pregressa esperienza (assieme ad altre) mi ha convinta sempre più che un ri-adattamento del progetto "Filosofare BYOD" sarebbe stata la prospettiva dei miei nuovi giorni nella scuola digitale a distanza.

In linea con tale prospettiva, l'esperienza didattica "Filosofare BYOD" è stata trasformata in "Filosofare DaD" per il raggiungimento dei seguenti obiettivi generali: formare gli studenti attraverso un approccio critico-problematico; pensare alle diverse forme di conoscenza (in particolare, quelle filosofiche); esercitare un controllo critico delle tecnologie multimediali.

Il lavoro è stato svolto secondo un'organizzazione precisa. Le procedure utilizzate per condurre il percorso sono state integrate in un *setting* di *digital teaching* ben strutturato; non è infatti possibile attuare un'attività del genere in forma approssimativa. La multimedialità utilizza non a caso linguaggi integrati. Un esempio interessante a cui mi sono ispirata è stato quello delle classi *mixed mobile* trasformate in classi virtuali: in esse si integrano (seppur a distanza) tutti i diversi dispositivi degli studenti (PC, *tablet*, *smartphone*), diventando ambienti per la didattica digitale integrata.

Gli strumenti tecnici necessari per realizzare l'esperienza sono stati vari per numero e per tipologia: pc portatili e non, *tablet*, *smartphone*, rete *wireless*, stampante, scanner, ambienti *cloud*, multiplatforma *Nearpod*, applicazione *Padlet*, *Google Classroom*, *Google Meet*, *ScreenCast-o-matic*, ecc.

Gli studenti sono stati coinvolti in un percorso laboratoriale che li ha visto decisamente protagonisti del mondo scolastico. In tale ottica, sono state adottate metodologie didattiche riferibili al *cooperative learning*, al *learning by doing* e al *problem solving*, attraverso un processo di apprendimento esperienziale⁵³ della filosofia in un'ottica (non trascurabile) di *media education* caratterizzata da un approccio dinamico che contempla al tempo stesso la partecipazione creativa e la comprensione critica.⁵⁴

4.2. L'articolazione del percorso DaD "TEMPO E TEMPI. Nella filosofia contemporanea"

L'esperienza ha evidenziato che è possibile (e necessaria) l'implementazione di nuovi modi di apprendimento *inter-attivo* e trasversale: anche a distanza non si ascolta passivamente la lezione del docente e poi la si ripassa sul manuale. Le nuove tecnologie si rivelano strumenti carichi di una valenza altamente performante: usando il loro dispositivo, gli studenti sono ancora

⁵³ Cfr. al riguardo Fiore, Morrone 2019.

⁵⁴ Cfr. Buckingham 2006.

più protagonisti del proprio processo educativo, per un apprendimento indipendente, una volta fornito il *know-how* adeguato.

Queste sono le attività (cfr. Tabella n. 1) previste nel modulo didattico-formativo presentato e, conseguentemente, realizzate per le classi destinatarie:

Tabella n. 1				
N.	Attività	Descrizione	Tempi	Spazi
TEMPO E TEMPI Nella filosofia contemporanea		Creazione ed attivazione di una <i>Google Classroom</i> dedicata. Progettazione e organizzazione del lavoro da svolgere.	n. 20 ore totali	Aula virtuale (DaD)
1	Il tempo secondo Bergson	<ul style="list-style-type: none"> - Una citazione come punto di partenza: da <i>L'evoluzione creatrice</i> - Confronto in <i>chat</i> per avviare i lavori. - Studio del pensiero di Bergson (tempo della scienza, tempo della vita, durata, memoria). - Lavoro interdisciplinare (filosofia, letterature e arte): PPT allegato. - Compiti assegnati: sintesi ragionata, correzione individuale e collettiva. - Studiare e comprendere attraverso le immagini: confronto in <i>chat</i> per interpretarle. - Confrontare il concetto di tempo (e il progresso) dal Positivismo a Bergson. - Rendere operativi gli studenti: Schede interdisciplinari da completare, sintesi ragionata, mappe concettuali. 	n. 4 ore	Aula virtuale (DaD)
2	Oltre Bergson: La "dimensione tempo" in Freud.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Google Classroom</i>: confronto in <i>chat</i> per avviare l'attività. - Conoscere il pensiero di Freud e il suo ruolo nella "rivoluzione della mentalità" di inizio Novecento. Concentrarsi sui concetti di inconscio, sogno, censura e rimozione, Super-lo, principio di piacere e di realtà, disagio della civiltà, per la <i>ri</i>-costruzione di un tempo individuale e collettivo. - RegISTRAZIONI di videolezioni con <i>Screencast-o-matic</i>. - Attività assegnate: seguire videolezioni, chiedere chiarimenti in <i>chat</i>, confrontarsi su <i>Google Meet</i>. - Studiare e comprendere attraverso immagini e parole: Confronto in <i>chat</i> per interpretarle. - Offrire agli studenti spunti di riflessione: Per un tempo paradossale. S. Dalì, <i>Sogno causato dal volo di un'ape intorno a una melagrana un attimo prima del risveglio</i> (1944). Confronto in <i>chat</i> per interpretare l'immagine. - Compito di realtà per sviluppare competenze a partire da conoscenze: Ogni studente analizza e interpreta i propri sogni, "come se fosse Freud". Consegne su <i>Google Classroom</i>. 	n. 3 ore	Aula virtuale (DaD)
3	Recuperare conoscenze per fare confronti	<ul style="list-style-type: none"> - Lavoro interdisciplinare (filosofia, letterature, arte): Confrontare i diversi concetti e le diverse 	n. 5 ore	Aula virtuale (DaD)

		<p>“visioni” di tempo tra di loro. Operare riflessioni. Produrre elaborati.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hegel e la necessità assoluta della storia lineare. <i>Google Classroom</i> dedicata: confronto in <i>chat</i> per il recupero delle conoscenze pregresse. - Studiare e comprendere attraverso immagini: Confronto in <i>chat</i> per interpretarle. - La concezione ciclica della storia secondo Nietzsche: «Tu sei il maestro dell’eterno ritorno». <i>Google Classroom</i> dedicata e registrazioni di videolezioni con <i>Screencast-o-matic</i>. - Attività assegnate: seguire videolezioni, chiedere chiarimenti in <i>chat</i>, confrontarsi su <i>Google Meet</i>. - Studiare e comprendere attraverso le immagini: l’uroboro. Confronto in <i>chat</i> per interpretare l’immagine. 		
4	Verso il tempo della contemporaneità: <i>Pandemia, controllo digitale, post-globalizzazione?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Porre agli studenti problemi da risolvere. Come definire il momento storico che stiamo vivendo? Viviamo ancora ai tempi della globalizzazione? Oppure siamo già oltre? - Leggere, riflettere e approfondire il pensiero di Byung-Chul Han. - Lettura ragionata dell’articolo <i>L’epidemia virale e il mondo di domani!</i>, pubblicato da Byung-Chul Han sul giornale <i>El País</i> il 22 marzo 2020. - Riflettere e discutere con gli studenti sul tema <i>Pandemia, controllo digitale e post-globalizzazione?</i> in videoconferenza con <i>Google Meet</i>. - Compilare i collegamenti per le macroaree. Consegnare su <i>Google Classroom</i>. - Porre problemi agli studenti: Tempo lineare, tempo circolare e tempo a spirale a confronto. In quale tempo sentiamo di vivere? Risolvere il problema a partire da queste immagini concettuali in videoconferenza con <i>Google Meet</i>. 	n. 4 ore	Aula virtuale (DaD)
5	Lavorare alle macroaree degli Esami di Stato	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizzare tutta la riflessione condotta alla preparazione degli Esami di Stato. - Lavorare sulle macroaree e creare reti interdisciplinari. Attività assegnata: studiare materiale didattico, chiarimenti in <i>chat</i>. - Realizzare mappe concettuali/schemi a partire dal concetto di tempo di Bergson per individuare collegamenti con le riflessioni attuali. Consegna su <i>Google Classroom</i>. 	n. 3 ore	Aula virtuale (DaD)
6	<i>E tu, che tempo sceglieresti?</i> Concludiamo il percorso.	<p>De-scrivi il tuo tempo, quello che ti rappresenta di più: il passato, il presente o il futuro? quello soggettivo oppure oggettivo? della vita o della scienza? della globalizzazione o della post-globalizzazione?</p> <p>A te la parola...</p>	n. 1 ora	Aula virtuale (DaD)

Per una presentazione completa del percorso DaD, corredato di materiali didattici ed elaborati prodotti degli studenti, si rimanda alla *repository* Padlet al seguente link: https://padlet.com/lia_demarco72/ivpffqoz68xj.

4.3. Documentazione del processo e strumenti di valutazione

Il processo di apprendimento-insegnamento sviluppato attraverso l'approccio DaD è documentato mediante lo strumento metodologico della scheda di valutazione complessiva delle competenze (cfr. Scheda n. 1), di impianto semplice, ma comunque completa dei necessari indicatori, per verificare il grado di *cooperative learning*, di *scaffolding* e di *problem solving* conseguito, le competenze digitali e quelle metodologiche di ricerca/studio.

Scheda n. 1					
Scheda di valutazione complessiva delle competenze					A Livello avanzato B Livello intermedio C Livello base D Livello iniziale
	Nome studente	Ha padronanza della lingua italiana tale da comprendere ed esprimere le proprie idee, da adottare un registro linguistico appropriato.	Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare le informazioni, per selezionare quelle attendibili.	Possiede un patrimonio di conoscenze di base ed è allo stesso tempo capace di impegnarsi in nuovi apprendimenti.	Orienta le proprie scelte in modo consapevole. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.
1					
...					

Le osservazioni sistematiche sono state condotte secondo specifici indicatori di competenza: l'autonomia, la partecipazione, la responsabilità, la flessibilità, la consapevolezza. Tale valutazione complessiva delle competenze è stata infine trasformata in una votazione numerica (espressa in decimi), che ha contribuito all'elaborazione della media scolastica di fine anno.

La valutazione ha evidenziato risultati complessivamente positivi, poiché gli studenti si sono sentiti liberi di utilizzare le loro abilità tecnologiche. Gli strumenti informatici, tecnologici e multimediali sono diventati pertanto strumenti formidabili di implementazione della sensibilità e dell'intelligibilità umana, utilissimi per la ricerca immediata delle fonti, per la loro conseguente selezione e valutazione, nonché rielaborazione personale, in grado di fornire inoltre un forte impatto grafico teso alla valorizzazione del lavoro svolto, garantendo al prodotto finale un valore aggiunto.

Conclusioni. È (e sarà) un'opportunità nella crisi?

La "sfida" della didattica digitale è di estrema attualità e, al contempo, fortemente impegnativa.

La didattica digitale può consentire alla scuola di accogliere questa "sfida" e attivare attraverso di essa una lungimirante prospettiva di stimolo dell'intelligenza degli studenti. In questa dimensione inevitabilmente *multitasking* e *multilevel*, entra in gioco la didattica digitale. Diventa in tal modo possibile indirizzare le intelligenze degli studenti e personalizzare in modo specifico il percorso da trattare e/o il materiale da strutturare. Lo stesso Gardner introduce l'uso della multimedialità come strumento di una didattica capace di differenziare l'insegnamento, per l'individuazione del *curriculum*, degli argomenti per gli studenti, e per la capacità di

padroneggiare il sapere in diversi modi.⁵⁵ I *media* non sono solo veicoli, ma «ambienti del sapere, del saper fare, dell'essere, del sentire; dunque, agenti di una sensibilità culturale, sociale e esistenziale».⁵⁶

In questo senso è possibile garantire un'educazione personalizzata, che nell'attuale prospettiva di *post-verità* (*post-truth*) sembra essere un'esigenza ineludibile. È una evidente questione di esercizio al pensiero critico e di educazione responsabile alla cittadinanza digitale, che dall'analisi dei dati arriva alla valutazione degli stessi.

Questo progetto, quello cioè di educare a costruire, non può che considerarsi il progetto educativo per eccellenza, pensabile in una forma diversa dalla formazione incessante, perpetuamente incompiuta e aperta. Il docente, che si porrà tale ambizioso obiettivo, dovrà proporre e fare individuare allo studente situazioni critiche che, pur essendo riconducibili a conoscenze note, gli si presenteranno come nuove, e di fronte alle quali sarà in grado di effettuare quei collegamenti tra il "nuovo" e il "noto", che gli permetteranno di chiarire e di risolvere i problemi che esse pongono.

Il docente, comunque, resta sempre capace di "trasformarsi" ed entrare in sintonia con lo studente che ha davanti, di trovare la chiave giusta mettendo a disposizione il proprio sapere anche di fronte ad una qualsiasi situazione che cambia, oggi la DaD, ieri le tante calamità naturali.

Le nuove tecnologie non rendono affatto pigri gli studenti ma sono in grado di impegnarli in un processo di apprendimento di tipo situazionale.⁵⁷ L'aspetto importante è che i *media* fanno parte del mondo dei ragazzi, rappresentano la loro conoscenza di base e di questo la scuola deve tener conto. Come potrebbe dialogare con il mondo di oggi una scuola che non sapesse, che non volesse utilizzare ciò che la tecnologia offre allo sviluppo della conoscenza e della coscienza degli individui e dei gruppi? E come potrebbe la scuola di oggi non entrare a fare parte di questa nuova società dell'innovazione?

Ecco, questa è la sfida reale: l'impiego razionale della multimedialità nella scuola, vincendo le diffidenze e, principalmente, l'attaccamento al passato, una via certo più facile da percorrere e, sicuramente, più tranquilla, ma assolutamente meno emozionante e gratificante.

Riferimenti bibliografici

- Bernardi 2020: Valerio Bernardi, *Della DaD e di "altri demoni". Alcune riflessioni sull'insegnamento della filosofia al tempo del coronavirus*, in *Comunicazione filosofica*, n. 44, aprile 2020.
- Buckingham 2006: David Buckingham, *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento 2006.
- Calvani 2009: Antonio Calvani, *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo*, Erickson, Trento 2009.
- Caputo 2019: Annalisa Caputo, *Manuale di didattica della filosofia. Per l'insegnamento e apprendimento delle metodologie e tecnologie didattiche della filosofia*, Armando Editore, Roma 2019.
- Chandler, Sweller 1991; Paul Chandler, John Sweller, *Cognitive Load Theory and the format of instruction*, in *Cognition and instruction*, 1991, 8 (4), pp. 293-332.
- de Kerckove 2017: Derrick de Kerckove, *La rete ci renderà stupidi?*, Castelvecchi, Milano 2017.
- De Pasquale 1996: Mario De Pasquale et al., *Insegnare e apprendere a fare esperienze di filosofia in classe*, Editori Laterza, Roma-Bari 1996.

⁵⁵ Cfr. al riguardo Gardner 2016.

⁵⁶ Maragliano 2000, p. 47.

⁵⁷ Cfr. de Kerckove 2017.

- De Pasquale 2004: Mario De Pasquale, *Gioco estetico e gioco filosofico nell'esperienza di filosofia in classe*, in F. De Natale (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo Editrice, Bari 2004.
- De Pasquale 2016: Mario De Pasquale, *I fondamenti teorici della didattica della filosofia. Ordine e complessità, ragione e creatività nella filosofia per la formazione dell'io*, Diogene Multimedia, Bologna 2016.
- De Pasquale 2018: Mario De Pasquale, *Filosofare senza filosofia? Riflessioni sul documento "Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza"*, in *Comunicazione filosofica*, n. 40, maggio 2018, p. 21.
- Fiore, Morrone 2019: Fabio Fiore, Giuseppe Morrone, *Esercizi di pensiero. Fare filosofia con gli EAS*, Editrice Morcelliana, Brescia 2019.
- Gardner 2016: Howard Gardner, *Generazione App*, Feltrinelli, Milano 2016.
- Goleman 1996: Daniel Goleman, *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1996.
- Han 2012: Byung-Chul Han, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Roma 2012.
- Han 2015: Byung-Chul Han, *Nello sciame. Visioni del digitale*, Nottetempo, Roma 2015.
- Maragliano 1994: Roberto Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Editori Laterza, Roma-Bari 1994.
- Maragliano 2000: Roberto Maragliano, *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*, Editori Laterza, Roma-Bari 2000.
- MIUR 2017: MIUR, *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, 2017.
- Montani 2014: Pietro Montani, *Tecnologie della sensibilità. Estetica e immaginazione interattiva*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- Rivoltella 2006: Pier Cesare Rivoltella, *Screen generation*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
- Rivoltella 2009: Pier Cesare Rivoltella, *Media Education*, Carocci, Roma 2009.
- Rivoltella, Ferrari 2010: Pier Cesare Rivoltella, Simona Ferrari, *A scuola con i media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2010.
- Sawicki 2015: Bernard Sawicki, *Filosofia come formazione per la creatività, creatività come formazione per la filosofia: Qualche suggerimento ispirato da M. Heidegger, J. Maritain e R. Arnheim*, in *FORUM Supplement to Acta Philosophica*, 1 (2015), pp. 265–277.
- Trincherò 2018: Roberto Trincherò, *Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe*, in *Italian Journal of Educational Technology*, 2018, 26 (3), p. 45.
- Trincherò, Robasto 2018: Roberto Trincherò e Daniela Robasto, *Una premessa di metodo*, in A. Parola, A. Rosa e R. Giannatelli (a cura di), *Media, linguaggi e creatività. Un curriculum di media education per la scuola secondaria*, Erickson, Trento 2018.
- Trincherò 2019: Roberto Trincherò, *Valutare bene per migliorare gli apprendimenti. Come usare la valutazione per costruire apprendimenti significativi e migliorare la comunicazione con gli studenti e le famiglie*, in *DiDA*, 2, 11/2019, p. 69.

Riferimenti sitografici

- *Disposizioni attuative del D.L. 6/2020*, in MIUR Istruzione, <https://www.miur.gov.it/-/decreto-del-presidente-del-consiglio-dei-ministri-del-04-marzo-2020>, consultato il 06.09.2020.
- MIUR, *Linee guida di educazione civica digitale*, in Agenda digitale, <https://www.agendadigitale.eu/cittadinanza-digitale/cose-curriculum-educazione-civica-digitale-perche-serve-alle-scuole-allitalia/>, consultato il 23.08.2020; in MIUR Istruzione, <https://www.miur.gov.it/-/curriculum-di-educazione-digitale-manifestazione-di-interesse>, consultato il 25.08.2020.

- MIUR, *Linee Guida per la Didattica digitale integrata*, in MIUR Istruzione, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027, consultato il 02.09.2020.
- Bernard Sawicki, *Filosofia come formazione per la creatività, creatività come formazione per la filosofia: Qualche suggerimento ispirato da M. Heidegger, J. Maritain e R. Arnheim*, in *FORUM Supplement to Acta Philosophica*, 1 (2015), pp. 265–277, <http://forum-phil.pusc.it/sites/default/files/pdf/forum-v01-a18.pdf> consultato il 09.09.2020.
- Maria Ranieri, *Coop Didattic@Insieme*, in Coop per la scuola, <https://www.cooperlascuola.it/atpc/cooperlascuola/j/didattica>, consultato il 22.05.2020.
- Pier Cesare Rivoltella, *Tecnologia più condivisione: così si può fare buon e-learning*, in *Avvenire.it*, 17 marzo 2020, <https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/tecnologia-pi-condivisione-cos-si-pu-fare-buon-elearning>, consultato il 25.08.2020.
- Anna Chiara Scardicchio, *Caos, crash, creatività: questioni di progettazione pedagogica in tempi di crisi*, in *La Meridiana Editrice*, 12.03.2020, <https://www.edizionilameridiana.it/progettazione-pedagogica-in-tempi-di-crisi/>, consultato il 01.05.2020.
- SIREM, *Manifesto della didattica a distanza*, in SIREM, <https://www.sirem.org/la-didattica-ai-tempi-del-coronavirus/>, consultato il 26.04.2020.
- Roberto Trincherò, *Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza*, in *Formazione & Insegnamento*, XV, 2, 2017, p. 113-125, PensaMultimedia, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2343/2103>, consultato il 20.05.2020.
- Roberto Trincherò, *Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe*, in *Italian Journal of Educational Technology*, 2018, 26 (3), pp. 40-55, <https://ijet.itd.cnr.it/article/download/1013/1010/>, consultato il 22.05.2020.
- Roberto Trincherò, *Formazione a distanza "forzata". Quattro consigli per integrare didattica e valutazione*, in *ASNOR*, 8 aprile 2020, https://www.youtube.com/watch?v=XrWDL_Isylo, consultato il 18.05.2020; https://asnor.it/documenti/schede/quattro_consigli_per_insegnare_e_valutare_nella_formazione_a_distanza_forzata_roberto_trincherò.pdf, consultato il 20.05.2020.

LA CITTADINANZA EUROPEA E LA FILOSOFIA

Werner Busch

Abstract

The *European Citizenship and Philosophy* by Werner Busch provides a valuable insight not only on the sense of being European citizens, but also on the daily life aspects associated with the reality of Europe. The reading of G.W. Hegel and especially I. Kant guides us through interesting philosophical reflections as well as a conscious and responsible awareness of being European citizens. Philosophy provides us with many clues for a lived European citizenship.

Keywords

Europe and philosophy, European citizenship, European anthem and philosophy, patriotism.

Introduzione

Werner Busch ha sostenuto i suoi studi nelle Università di Bonn, Poitiers, dove ha seguito i corsi del filosofo Emmanuel Levinas, e all'Università di Marburg dove ha ottenuto il dottorato. Già Professore di Filosofia ha svolto l'attività di Preside presso il Gymnasium Wellingdorf nella città di Kiel. Per molti anni è stato Presidente dell'AIPPh di cui è attualmente Presidente onorario. Fondatore a Kiel della Società «Immanuel Kant» ha un ricco curriculum di studi e pubblicazioni internazionali. Cultore della filosofia kantiana e della formazione didattica e pedagogica.

Il saggio presentato mette in luce, a partire dai semplici vissuti ma sempre accompagnate da speculazioni filosofiche, una serie di interrogativi sul senso di essere cittadini europei.

La domanda che sempre più nel mondo contemporaneo fa riflettere riguarda la possibilità o meno di trovare un legame su il subire la tensione tra la sovranità egoistica degli Stati europei e la coscienza di essere liberi attivi cittadini europei. Riappropriarsi hegelianamente di un rinnovato senso di fiducia istituzionale è un aspetto importante formativo europeo.

Werner Busch evidenzia una serie di profonde riflessioni che ci possono indirizzare verso la costruzione di nuovi significati indispensabili per riconquistare il significato di una mancata fiducia e di kantiana riconoscenza.

La filosofia di I. Kant ci aiuta a chiarire perché gli uomini sono tendenzialmente inclini a rifiutare la riconoscenza. Ma è solo riconoscendo la storia dell'Europa che siamo riusciti a superare l'esito catastrofico di due guerre mondiali e che riusciremo a vincere la terribile pandemia che l'intero mondo attualmente sta vivendo. Indagare e riflettere a fondo sull'anima delle relazioni umane che noi giornalmente interiorizziamo nel grande spazio europeo ci permette di elevarci da una situazione meramente personale a una dimensione di ampia visione mondiale. In questo mondo contemporaneo possiamo parlare di una riconoscenza filosofica come di un patriottismo filosofico europeo. Una Europa giuridicamente, culturalmente coesa al fine di formare una mentalità collettivamente dichiaratamente europea dove il ricco patrimonio filosofico e l'annessa formazione devono essere riconosciute come indispensabili supporti.

Werner Busch si interroga sul come e su chi potrà trasporre questa mentalità di riconoscimento filosofico come base della cittadinanza europea. Lo studio e la ricerca della filosofia intesi anche come partecipazione attiva delle componenti educative europee ci conducono a riflettere sulla bellezza dell'essenza dell'inno «Alla gioia» di Friedrich Schiller inteso come un incitamento e approdo all'apertura verso il mondo intero. Ma nella domanda se nell'inno europeo c'è

qualcosa di filosofico si dichiara apertamente che solo l'armonia e la melodia del pensiero possono aiutare ad aprirci ad una splendida comunione d'intenti.

Infine, lo studio ribadisce che la ricerca comune ci fanno comprendere come la riconoscenza giuridica, la riconoscenza culturale e, infine, soprattutto la riconoscenza filosofica si completano a vicenda solo in un sincero slancio di una cittadinanza europea pienamente vissuta e protesa alla totalità degli esseri umani.

Riccardo Sirello

LA CITTADINANZA EUROPEA E LA FILOSOFIA¹

Werner Busch

Traduzione dal francese di Riccardo Sirello

I. Patriotismo secondo Hegel

Nella sostanza, non esiste una cittadinanza al di fuori degli Stati che chiamiamo ancora nazionali, anche se le popolazioni sono più miste che in passato. La nozione di filosofia è ben nota: è l'antichissima disciplina che cerca la verità in senso molto generale. Ma cosa significa la strana nozione di «cittadinanza europea»?

A partire da Kant, conosciamo la cittadinanza mondiale. È una nozione molto astratta, che serve solo a stabilire alcune strutture giuridiche. Poiché l'Unione Europea è una federazione di nazioni sovrane e poiché l'Europa comprende anche Stati come la Svizzera, la Norvegia, il Regno Unito e parte della Russia, la nostra prima domanda è se esiste una realtà nell'idea di cittadinanza europea, e una seconda se la filosofia può aiutarci a vivere insieme in Europa in una mentalità che corrisponde a una cittadinanza europea.

Da un punto di vista esterno, l'Europa è costituita solo da Stati nazionali. Ad esempio, durante il Congresso mondiale di filosofia di Pechino del 2018, un partecipante cinese che lavorava per Airbus ha voluto citare come partner solo la città di Amburgo e non Tolosa. Vale a dire che il mio interlocutore ha visto solo la situazione nazionale europea. Così, negli affari esteri, mi è stato detto che i diplomatici preferiscono pensare ai diversi caratteri delle nazioni europee e cercano di agire secondo il principio del "divide et impera" invece di rispettare l'unione con la sua capitale Bruxelles. Cosa resta per una cittadinanza europea?

Citerò tre aspetti che ritengo debbano essere associati alla realtà dell'Europa.

Quando ritorno da un viaggio in un altro continente e arrivo al punto di controllo dei passaporti, per esempio all'aeroporto Charles-de-Gaulle di Parigi, mi sento abbastanza felice di prendere la rapida fila dei "cittadini dell'UE" invece di aspettare al cancello "Altri Paesi".

In secondo luogo, quando guardo il mio passaporto, leggo "Europäische Union" in alto e "Bundesrepublik Deutschland" in basso, e so che sono membro di un'unità più grande del mio Stato tedesco. È lo stesso quando vedo la bandiera blu con il cerchio di piccole stelle. In terzo luogo, ricordo molti anni in cui la polizia e i doganieri ci controllavano attentamente e spesso duramente ogni volta che attraversavamo un confine europeo. Inoltre, ricordo uno strano evento, quando, dopo il mio arrivo alla stazione di Leuven (Belgio), non sapevo come pagare il biglietto dell'autobus perché tutti gli uffici di cambio erano chiusi.

¹ Ringrazio Riccardo Sirello, Segretario Generale dell'Associazione Internazionale dei Professori di Filosofia (AIPPh) per aver perfezionato il testo nella lingua francese.

Dov'è il legame se si è sottoposti alla tensione tra la sovranità egoistica degli Stati europei e la consapevolezza di essere cittadini europei?

Prima di tutto, trovo un'indicazione positiva nella definizione data da G. W. F. Hegel nel § 268 dei *Principi della filosofia del diritto del 1821*:

Il sentimento politico, il patriottismo in generale è come una certezza basata sulla verità (una certezza che è solo soggettiva non è prodotta dalla verità ed è solo un'opinione) ed è la volontà che è diventata abitudine. Essa non può che essere il risultato delle istituzioni esistenti nello Stato, perché è in esse che la ragione è veramente data e reale, e riceve la sua efficacia da una condotta conforme a tali istituzioni. Questo sentimento è soprattutto la fiducia (che può diventare un'intesa più o meno colta) e la certezza che il mio particolare e sostanziale interesse è preservato e mantenuto nell'interesse e per gli scopi di un altro (qui lo Stato), in conseguenza del suo rapporto con me come individuo; da cui consegue proprio che non è altro per me e che in questo stato di coscienza sono libero.²

Hegel spiega che il patriottismo come mentalità si fonda sulla realtà dell'interesse personale e sull'efficienza delle istituzioni: e proprio questa idea può essere trasposta nella realtà attuale dell'UE. Personalmente, le misure della Commissione europea e del Parlamento europeo, ad esempio per la conservazione dell'acqua, dell'aria e del cibo in tutti i paesi europei in cui viaggiamo, corrispondono al mio interesse personale e mi danno fiducia nelle istituzioni di Bruxelles. È anche nel mio interesse personale che gli Stati europei meno ricchi si sviluppino perché sappiamo che la disuguaglianza è fonte di disordine sociale. Pur essendo ben consapevole che, in quanto cittadino europeo, sono un soggetto di poca importanza nell'immensa società dell'UE, secondo Hegel come pure nella realtà, mi sento davvero libero perché i miei interessi sono rappresentati e realizzati nell'insieme federale europeo.

Poiché la nozione di patriottismo di Hegel si forma in relazione alle istituzioni politiche stabilite dalla legge, propongo di chiamare questo patriottismo il patriottismo giuridico.

Aggiungo un altro pensiero. La fiducia citata deve essere legata alla riconoscenza, perché le istituzioni politiche mi danno qualcosa - in questo caso, e secondo lo stesso Hegel, il sentimento di libertà. Ma questa combinazione di riconoscenza e di fiducia nelle istituzioni è piuttosto difficile. In generale, il cittadino si arrabbia per le false risoluzioni, la mancanza di assistenza sociale, la corruzione e così via. Arrabbiato per la presunta incompetenza dei politici e per i problemi irrisolti. Ne "La dottrina della virtù" della *Metafisica dei costumi*, Immanuel Kant spiega perché si tende a rifiutare la riconoscenza. Non ci si dovrebbe liberare dell'obbligo di riconoscenza «con il pretesto che l'obbligato è in una posizione di inferiorità nei confronti del suo benefattore, e che ciò ferisce il suo orgoglio».³ In realtà, l'orgoglio nazionale sembra impedire a molti di accettare che dopo la Seconda guerra mondiale l'Europa era in rovina e che, grazie alla cooperazione delle nazioni europee, abbiamo sperimentato ogni anno un aumento del benessere. È proprio riconoscendo la storia dell'Europa che riusciremo sicuramente a superare la terribile pandemia. Così, unito al patriottismo legale, possiamo anche costituire una riconoscenza giuridica.

Nel contesto di una vita di fiducia con le istituzioni politiche, ne consegue che Hegel esprime più volte la sua grande stima per *Lo spirito delle leggi* di Montesquieu perché non si tratta di un'astrazione politica o di costruzioni ideali, ma di una realtà giuridica che dipende dalla storia, dalla geografia e dal clima.

² Hegel: *Principes de la philosophie du droit*. Traduit de l'allemand par André Kaan, préface par Jean Hyppolite. Gallimard 1940.

³ E. Kant, *Doctrina de la vertu*, Traduction par Jules Barni. Auguste Durand, 1855, § 33 (p. 130-132).

II. L'Europa e la filosofia

Ernest Renan, noto per il suo libro del 1863 *La vita di Gesù*, tenne un discorso alla Sorbona nel 1882 con il titolo *Cos'è una nazione?*. La sua risposta è stata questa:

L'uomo non è schiavo della sua razza, né della sua religione, né del corso dei fiumi, né della direzione delle catene montuose. Una grande aggregazione di uomini, sani di spirito e caldi di cuore, crea una coscienza morale che si chiama nazione.⁴

Secondo questa spiegazione, «una nazione è un'anima, un principio spirituale», che è formata più dalla «sofferenza in comune... che dalla gioia.»⁵ Le nazioni separate non sono eterne. Al contrario, per l'Europa, Renan ha una visione di confederazione. Dal punto di vista della sofferenza, la visione di Renan sembra essere realistica per l'Europa di oggi,⁶ che nell'ultimo secolo ha sofferto incredibilmente. Con Renan, è facile supporre che questa sofferenza potrebbe anche essere in grado di formare una nuova nazione europea.

Ma torniamo al pensiero straordinario che la nazione è un'anima. Cos'è un'anima? Questa nozione sembra enigmatica anche se accettiamo che sono le esperienze comuni a dare un senso all'idea. Propongo di usare un altro pensiero per spiegare cos'è un'anima.

Lo psicologo tedesco Michael Lukas Moeller cerca di riempire questa strana idea dell'anima con l'importanza delle relazioni umane. Nel suo libro «La verità comincia a due», cioè attraverso un processo intersoggettivo, scrive: «Ciò che chiamiamo l'anima consiste nella profondità delle relazioni vissute che interiorizziamo. Anche gli eremiti ci vivono.»⁷ Se l'Europa ha un'anima in questo senso, dobbiamo chiederci quali relazioni personali viviamo. Da parte mia, ricordo molto bene gli scambi con le famiglie in Francia e in Spagna durante gli anni scolastici, ricordo i miei studi all'Università di Poitiers e la volto quasi imperturbabile del filosofo del destino europeo Emmanuel Levinas. Penso spesso ai miei amici che vivono in tutte le parti d'Europa. E so di condividere questo atteggiamento mentale con molti altri abitanti del nostro continente.

Ad un livello superiore alla mia situazione personale, la filosofia stessa consiste in un sistema di relazioni interiorizzate. Un filosofo risponde a un altro e questo almeno in una dimensione europea. Thomas Hobbes costruisce la sua teoria sulla base di Niccolò Machiavelli, John Locke dà una risposta a René Descartes che ha trascorso il suo ultimo anno a Stoccolma, Pierre Bayle si è rifugiato in Olanda, Voltaire e La Mettrie hanno soggiornato a Berlino come, più tardi, Søren Kierkegaard. Si può facilmente continuare questa lunga serie di relazioni filosofiche con Heidegger, Sartre, Hannah Arendt e molto più lontano. Un esempio straordinario di questa assimilazione filosofica dialogica è quello di Immanuel Kant: questo piccolo uomo, che ha trascorso la sua vita quasi interamente a Königsberg, ha preso in prestito dall'idealismo di Platone dell'antichità, dalla dottrina dei finali di Aristotele, dall'arte di vivere di Epicuro e dai filosofi moderni le teorie di Stato di Thomas Hobbes e Montesquieu, e ha persino riconosciuto che Jean-Jacques Rousseau lo ha corretto per il suo precedente atteggiamento elitario. In generale, si potrebbe dire che la filosofia di Kant cerca una risposta alla controversia tra René Descartes e John Locke. Vale a dire che i filosofi stessi formano una rete europea che, secondo Renan e Moeller, costituisce un'anima e che potrebbe creare le basi di una nazione europea.

Nel § 33 della già citata *Dottrina della virtù*, Kant dà un nuovo aspetto della riconoscenza che abbiamo già considerato nel contesto del patriottismo di Hegel:

⁴ Renan, Ernest, *Œuvres Complètes en dix tomes*, publiées par Calmann-Lévy, édition définitive établie par Henriette Psichari. Tome I Questions Contemporaines, 1947, p. 887 – 906. Ici p. 903 s. Je remercie Dr. Sebastian Roßner(Düsseldorf) pour cette indication.

⁵ Renan, p. 904

⁶ Renan, p. 903

⁷ Moeller, Michael Lukas, *Die Wahrheit beginnt zu zweit*. Rowohlt 1988. p.166

Per quanto riguarda l'estensione della riconoscenza, questa virtù vale non solo per i contemporanei, ma anche per gli antenati, anche per coloro che non possono essere segnalati con certezza.

Questo significa che si può parlare di una riconoscenza filosofica, anche di un patriottismo filosofico, certamente prezioso per formare una mentalità rivolta a una società veramente europea.

III. La filosofia come sostegno europeo

Chi potrebbe trasporre questa mentalità di riconoscenza filosofica come base della cittadinanza europea?

Naturalmente, sono prima di tutto le università, data la complessità della filosofia stessa. Ma per formare una società, si dovrebbe pensare in modo più ampio. Pertanto, è necessario coinvolgere il più possibile l'insegnamento della filosofia nelle scuole di tutti i livelli, come avviene in diversi Stati europei.

Il problema è che la Commissione europea è più interessata alle questioni tecniche a causa della concorrenza economica globale. Ma le nostre riflessioni intendono dimostrare che abbiamo bisogno di idee filosofiche profonde se vogliamo creare una cittadinanza europea.

Già dal 1974, l'«Association Internationale des Professeurs de Philosophie (AIPPh)», registrata a Bruxelles fino al 2019 e ora associazione internazionale registrata a Düsseldorf, si è posta l'obiettivo di organizzare scambi tra docenti universitari e scolastici nel contesto europeo e internazionale. I mezzi del suo impegno per l'espansione dell'insegnamento della filosofia sono i numerosi congressi in tutta Europa e le sue pubblicazioni in francese, inglese e tedesco sulla filosofia stessa e la sua didattica.⁸

Tra i numerosi contributi dell'AIPPh, c'è un libro speciale, *Il Mito e il Logos*, pubblicato dall'editore Diesterweg nel 1998. 24 professori di filosofia di 17 paesi europei confrontano un testo dell'antichità greca e romana con autori moderni per dimostrare quanti paralleli e pensieri dialettici abbiamo ereditato dai nostri antenati come una preziosa tradizione unificante. Edith Cresson, allora membro della Commissione europea per la ricerca, l'innovazione, la formazione e la gioventù, ha scritto una meravigliosa prefazione a questo libro che è stata tradotta anche in bulgaro. Lo spirito di questo libro è proprio quel senso di riconoscimento filosofico che abbiamo sperimentato in Immanuel Kant.

Sarebbe auspicabile che questi libri di lettura filosofica fossero diffusi in tutte le lingue europee con estratti di testi originali, se siamo convinti che il riconoscimento filosofico sia in grado di promuovere la cittadinanza europea.

La rete esistente dei professori di filosofia europei potrebbe essere la base di questo progetto centrale.

IV. L'inno europeo e la filosofia

Il patriottismo è un sentimento politico. Così, ascoltando un inno nazionale, questa melodia e il suo testo dovrebbero evocare, secondo Hegel, la fiducia e il riconoscimento delle istituzioni e, secondo Renan e Moeller, il ricordo delle sofferenze e dei rapporti comuni che abbiamo vissuto. Non è così anche per l'inno europeo e c'è qualcosa di filosofico?

Sono sicuro che molte persone che vivono nell'UE condividono un tale sentimento che possiamo chiamarlo «patriottismo europeo» perché sanno che il loro interesse è rappresentato dal grande insieme che è l'UE con le sue istituzioni già esistenti a Bruxelles, Strasburgo, Francoforte

⁸ Si potrà leggere su la storia e l'attualità de l'AIPPh nella rivista «Diotime» 2020, éd. Michel Tozzi. Si veda la URL www.aipph.org.

e Lussemburgo. Ricordano viaggi semplici in Europa e soggiorni con amici in Italia, Polonia, Praga o Sofia. Ma sanno anche che l'Europa nella sua struttura politica non è né finita, né terminata, né conclusa, ma che l'Europa è un inizio, una partenza e una promessa: Questa è l'essenza dell'inno «Alla gioia» di Friedrich Schiller!

Nel 1785, quando Friedrich Schiller, che aveva letto Jean-Jacques Rousseau, scrisse l'«inno alla gioia», fu influenzato dallo spirito dei massoni durante l'Illuminismo, un importante veicolo per le idee di libertà e di uguaglianza.⁹ È stato anche in una cerchia di amici, tra cui lo stesso Christian Gottfried Körner, che ha creato questo inno ormai europeo in una cerchia di amici, tra cui lo stesso Christian Gottfried Körner. L'essenza filosofica di questa poesia è una fisico-teologia in cui Schiller sostituisce l'istinto naturale come motivazione con la gioia, un sentimento specificamente umano legato alla consapevolezza che l'universo nel suo insieme è buono. Solo più tardi Schiller riuscì ad aggiungere a questa dottrina teleologica la filosofia di Immanuel Kant, come gli spiegò il profugo viennese Karl Leonhard Reinhold, che fu anche massone entusiasta e professore di filosofia a Kiel fino alla fine della sua vita.¹⁰ È straordinario che, in un contesto europeo, Friedrich Schiller sia stato nominato cittadino francese dall'Assemblea nazionale francese come «amico dell'umanità e della società» nel 1792.¹¹ Degno di nota è anche il fatto che l'intera opera drammatica di Schiller sia dedicata alla storia europea: *Fiesco* e *La sposa di Messina* per l'Italia, *Maria Stuart* per il Regno Unito, *Giovanna d'Arco* per la Francia, *Wallenstein* per la Repubblica Ceca, *Guglielmo Tell* per la Svizzera e *Demetrio* per la Russia.

Rimane una domanda: l'inno europeo alla gioia non è puro e chiuso eurocentrismo? Secondo Friedrich Schiller, al contrario, non dobbiamo dimenticare questi versi: «Che tutti gli esseri si abbraccino! Questo bacio a tutto il mondo!», un programma che articola una società aperta a tutte le altre culture e che può essere veramente definita multiculturale.

L'essenza di un inno nazionale è la sua musica. Ci sono aspetti filosofici nella famosa melodia della nona sinfonia di Ludwig van Beethoven? Nella sua nuova biografia intitolata *Ludwig van Beethoven - Musik für eine neue Zeit*, Hans-Joachim Hinrichsen¹² ha dimostrato che Beethoven è stato profondamente influenzato dall'opera di Friedrich Schiller e dalla filosofia di Kant sin dalla sua giovinezza a Bonn. Ad esempio, la prima del *Fiesco* ebbe luogo a Bonn nel 1783, città in cui i circoli furono molto presto e intensamente coinvolti nella nuova filosofia rivoluzionaria di Kant. Secondo Hinrichsen, sono stati l'ethos di Friedrich Schiller e la forza morale della filosofia di Kant a dare alla musica di Beethoven l'energia che ancora oggi ammiriamo tanto. Considerando il dono della musica di questo compositore di Bonn e poi di Vienna, e osservando lo spirito di sincerità e libertà che caratterizza la poesia e i drammi di Schiller, aggiungo al riconoscimento giuridico e al riconoscimento filosofico un terzo riconoscimento, quello culturale.

V. La cittadinanza europea vissuta

Non è chiaro quali saranno le future relazioni che la Gran Bretagna e la Russia sceglieranno nei confronti dell'UE. Vivendo in un paese dell'UE, ricordo la genesi delle istituzioni europee, conosco la rete intellettuale che ha formato la confederazione europea dopo la guerra, e apprezzo la ricchezza culturale del nostro continente tra le altre preziose culture. Perché non sentire il triplice riconoscimento della nostra Europa - giuridico, culturale e, soprattutto, filosofico, perché è lo scopo verificato del nostro pensiero che ci guida - delle riconoscenze che abbiamo trovato nell'idea di Hegel che la libertà deve basarsi su una coscienza piena di realtà.

⁹ Per maggiori dettagli cfr.: Schings, Hans-Jürgen, *Die Brüder des Marquis Posa. Schiller und der Geheimbund der Illuminaten*. Niemeyer, Tübingen 1996.

¹⁰ Per ciò che concerne la finalità e la teologia in Kant, vedere: Waschkies, Hans-Joachim: *Physik und Physikotheologie des jungen Kant (Die Vorgeschichte seiner allgemeinen Naturgeschichte und Theorie des Himmels)*. Amsterdam. 1987.

¹¹ Legge del 26 Agosto 1792.

¹² Hinrichsen, Hans Joachim: *Ludwig van Beethoven – Musik für eine neue Zeit. Bärenreiter/Metzler, Kassel/Berlin 2019*. Si trova un estratto di questo libro nel NZZ du 23.3.2020. Ringrazio Klaus Thoma (Flintbek) per questa indicazione.

Attraverso questa coscienza grata secondo Hegel, possiamo diventare ed essere cittadini europei, possiamo vivre le patriotisme européen e, attraverso cette citoyenneté européenne, possiamo essere liberi.

LA CITOYENNETÉ EUROPÉENNE ET LA PHILOSOPHIE¹³

Werner Busch

I. Patriotisme selon Hegel

Au fond, il n'y a pas de citoyenneté hors des Etats que nous appelons encore aujourd'hui nationaux bien que les populations soient plus mélangées qu'autrefois. La notion de la philosophie est bien connue: C'est la discipline très ancienne qui cherche la vérité dans un sens tout-à-fait général. Mais que veut dire la notion étrange de «citoyenneté européenne»? Depuis Kant, nous connaissons la citoyenneté mondiale. C'est une notion très abstraite, qui ne sert qu'à établir quelques structures juridiques. Comme l'Union Européenne est une fédération de nations souveraines et comme l'Europe comprend aussi des Etats comme la Suisse, la Norvège, le Royaume Uni et une partie de la Russie, notre première question est s'il existe une réalité dans l'idée de la citoyenneté européenne, et une deuxième si la philosophie peut nous aider à vivre ensemble en Europe dans une mentalité qui correspond à une citoyenneté européenne.

D'un point de vue extérieur, l'Europe ne consiste qu'en des Etats nationaux. Par exemple, pendant le Congrès Mondial de la Philosophie à Pékin en 2018, un participant chinois qui travaillait pour Airbus, ne voulait mentionner comme partenaire que la ville de Hambourg et non Toulouse. C'est-à-dire, mon interlocuteur ne voyait que la situation européenne nationale. Ainsi, dans les affaires étrangères, on m'a dit que les diplomates préfèrent penser aux différents caractères des nations européennes pour essayer d'agir selon le principe «divide et impera» au lieu de respecter l'union avec sa capitale Bruxelles. Qu'est-ce qui reste pour une citoyenneté européenne?

Je cite trois aspects que je crois devoir associer à la réalité de l'Europe:

Quand je rentre d'un voyage dans un autre continent et quand j'arrive au point de contrôle des passeports par exemple à l'aéroport Charles-de-Gaulle à Paris, je me sens tout à fait content de prendre la file «Citoyens de l'UE », qui avance très vite, au lieu d'attendre à la porte « Autres pays ». Deuxièmement, quand je regarde mon passeport, je lis en haut « Europäische Union » et là-dessous 'Bundesrepublik Deutschland' et je sais que je suis membre d'une unité plus grande que celle de mon Etat allemand. C'est la même chose quand je vois le drapeau bleu avec le cercle de petites étoiles. Troisièmement, je me souviens bien des années quand les policiers et les douaniers nous contrôlaient soigneusement et souvent durement chaque fois que nous traversions une frontière européenne. En plus, je me souviens bien d'un événement étrange, quand, après mon arrivée à la gare de Louvain (Belgique), je ne savais pas comment payer le ticket pour l'autobus parce que tous les bureaux de change étaient fermés.

Où se trouve un lien si l'on subit la tension entre la souveraineté égoïste des Etats européens et la conscience d'être un citoyen européen?

D'abord, je trouve une indication positive dans la définition que G. W. F. Hegel a donné dans § 268 des «Principes de la Philosophie de droit de 1821»:

¹³ Je remercie Riccardo Sirello, Secrétaire Général de l'Association internationale des professeurs de philosophie (AIPPh) d'avoir rendu ce texte plus français

Le sentiment politique, le patriotisme en général est comme une certitude appuyée sur la vérité (une certitude qui n'est que subjective n'est pas produite par la vérité et n'est qu'une opinion) et il est le vouloir devenu habitude. Il ne peut être que le résultat des institutions existant dans l'État, car c'est en elles que la raison est véritablement donnée et réelle et elle reçoit son efficacité de la conduite conforme à ces institutions. Ce sentiment est principalement la confiance (qui peut devenir une compréhension plus ou moins cultivée) et la certitude que mon intérêt particulier et mon intérêt substantiel sont conservés et maintenus dans l'intérêt et dans les buts d'un autre (ici l'État), par suite de sa relation à moi comme individu; d'où il résulte justement, qu'il n'est pas pour moi quelque chose d'autre et que dans cet état de conscience, je suis libre.¹⁴

Hegel explique que le patriotisme comme mentalité est basé sur la réalité de l'intérêt personnel et sur l'efficacité des institutions: Et justement cette idée peut être transposée dans la réalité actuelle de l'UE. Personnellement, les mesures de la Commission Européenne et du Parlement Européen p. e. pour la conservation de l'eau, de l'air et pour les nourritures dans tous les pays européens où nous voyageons correspondent à mon intérêt personnel et me donnent la confiance envers les institutions de Bruxelles. Mon intérêt personnel est aussi que les Etats européens moins riches soient développés parce qu'on sait que l'inégalité est une source de désordre social. Bien que je sache très bien que comme citoyen européen je suis un sujet peu important dans l'immense société de l'UE, selon Hegel et dans la réalité, je me sens vraiment libre parce que mes intérêts sont représentés et réalisés dans l'ensemble fédéral européen.

Comme la notion du patriotisme de Hegel est formée en relation avec des institutions politiques établis selon le droit, je propose d'appeler ce patriotisme le patriotisme juridique.

J'ajoute une autre pensée. La confiance mentionnée doit être liée à la reconnaissance parce que les institutions politiques me donnent quelque chose –dans ce cas et selon Hegel même le sentiment de la liberté. Mais cette combinaison de la reconnaissance avec la confiance envers les institutions est assez difficile. En général, le citoyen se fâche à propos de fausses résolutions, du manque de l'assistance sociale, de la corruption etc. Il est en colère à cause de l'incompétence prétendue des politiciens et à cause des problèmes non encore résolus. Dans «La doctrine de la vertu» de la «Métaphysique des mœurs», Immanuel Kant explique pourquoi l'on a tendance à refuser la reconnaissance. On ne devrait pas se débarrasser d'une obligation de reconnaissance « sous prétexte que l'obligé est dans une position d'infériorité à l'égard de son bienfaiteur, et que cela blesse son orgueil». ¹⁵ En réalité, l'orgueil national semble empêcher beaucoup de gens d'accepter qu'après la Deuxième Guerre Mondiale, l'Europe était en ruines et que, grâce à la coopération des nations européennes, nous avons vécu une augmentation de prospérité chaque année. C'est justement en reconnaissant l'histoire de l'Europe que nous parviendrons sûrement à vaincre la terrible pandémie. Ainsi, combiné avec le patriotisme juridique nous pouvons aussi constituer une reconnaissance juridique.

Dans le contexte de vivre en confiance avec les institutions politiques, il s'ensuit qu'Hegel exprime plusieurs fois sa grande estime pour « L'esprit des lois » de Montesquieu parce qu'il ne s'agit pas là d'une abstraction politique ou de constructions idéelles, mais au contraire d'une réalité juridique qui dépend de l'histoire, de la géographie et du climat.

II. L'Europe et la philosophie

Ernest Renan, bien connu pour son livre «La vie de Jésus» de 1863, a prononcé un discours à la Sorbonne en 1882 avec le titre «Qu'est-ce qu'une nation?». Sa réponse est celle-ci:

¹⁴ Hegel : Principes de la philosophie du droit. Traduit de l'allemand par André Kaan, préface par Jean Hyppolite . Gallimard 1940.

¹⁵ E. Kant, Doctrine de la vertu, Traduction par Jules Barni. Auguste Durand, 1855, § 33 (p. 130-132).

L'homme n'est esclave ni de sa race, ni de sa religion, ni du cours des fleuves, ni de la direction des chaînes de montagne. Une grande agrégation d'hommes, saine d'esprit et chaude de cœur, crée une conscience morale qui s'appelle une nation». ¹⁶

Selon cette explication, « une nation est une âme, un principe spirituel qui se forme plus par « la souffrance en commun ... que par la joie. »¹⁷ Les nations séparées ne sont pas éternelles. Au contraire, pour l'Europe, Renan a la vision d'une confédération. Sous l'aspect de la souffrance, la vision de Renan semble être réaliste envers l'Europe de nos»,¹⁸ jours qui, au cours du siècle dernier, a incroyablement souffert. Avec Renan, il est facile de supposer que cette souffrance pourrait même être capable de former une nouvelle nation européenne.

Mais revenons à cette pensée extraordinaire que la nation soit une âme. Qu'est-ce qu'une âme ? Cette notion semble énigmatique même si l'on accepte que ce sont les expériences communes qui rendent un sens à cette idée. Je propose d'utiliser une autre pensée pour expliquer ce qu'est une âme.

Le psychologue allemand Michael Lukas Moeller essaie de remplir cette idée étrange d'une âme avec l'importance des relations humaines. Dans son livre « La vérité commence à deux », c'est-à-dire par un processus intersubjectif, il écrit : « Ce que nous appelons l'âme consiste au fond des relations vécues que nous intériorisons. Même les ermites en vivent. »¹⁹ Si l'Europe possède une âme dans ce sens, il faut nous demander quelles relations personnelles nous vivons. De ma part, je me souviens très bien des échanges avec des familles en France et en Espagne pendant mes années scolaires, je me souviens de mes études à l'université de Poitiers et de la figure presque immobile du philosophe du destin européen Emmanuel Lévinas. Je pense souvent à mes amis qui habitent dans toutes les parties de l'Europe. Et je sais que je partage cette attitude mentale avec beaucoup d'autres habitants de notre continent.

A un niveau plus élevé que ma situation personnelle, la philosophie même consiste en un système de relations intériorisées. Un philosophe répond à un autre et ceci au moins dans une dimension européenne. Thomas Hobbes construit sa théorie sur la base de Niccolò Machiavelli, John Locke donne une réponse à René Descartes qui a passé sa dernière année à Stockholm, Pierre Bayle s'est réfugié aux Pays Bas, Voltaire et LaMettrie séjournèrent à Berlin comme, plus tard, Søren Kierkegaard. On peut facilement continuer cette longue série de relations philosophiques jusqu'à Heidegger, Sartre, Hannah Arendt et encore beaucoup plus loin. Un exemple extraordinaire de cette assimilation philosophique dialoguée est celui d'Immanuel Kant : ce petit homme qui passait sa vie presque entièrement à Königsberg, a emprunté à l'antiquité l'idéalisme de Platon, la doctrine des fins d'Aristote, l'art de vivre d'Épicure et aux philosophes modernes les théories d'Etat de Thomas Hobbes et de Montesquieu et a même reconnu que Jean-Jacques Rousseau l'ait corrigé en ce qui concerne son attitude élitaire d'autrefois. En général, on pourrait dire que la philosophie de Kant cherche une réponse à la controverse entre René Descartes et John Locke. C'est-à-dire que les philosophes eux-mêmes forment un réseau européen qui, selon Renan et Moeller, constitue une âme et qui pourrait créer des fondements pour une nation européenne.

Dans le § 33 de « La doctrine de la vertu » déjà cité, Kant donne un nouvel aspect de la reconnaissance à laquelle nous avons déjà réfléchi dans le contexte du patriotisme selon Hegel:

Quant à ce qui est de l'*extension* de la reconnaissance, cette vertu ne s'applique pas seulement aux contemporains, mais aussi aux ancêtres, même à ceux qu'on ne peut signaler avec certitude.

¹⁶ Renan, Ernest, Œuvres Complètes en dix tomes, publiées par Calmann-Lévy, édition définitive établie par Henriette Psichari. Tome I Questions Contemporaines, 1947, p. 887 – 906. Ici p. 903 s. Je remercie Dr. Sebastian Roßner (Düsseldorf) pour cette indication.

¹⁷ Renan, p. 904

¹⁸ Renan, p. 903

¹⁹ Moeller, Michael Lukas, Die Wahrheit beginnt zu zweit. Rowohlt 1988. S.166.

Cela signifie que nous pouvons parler d'une reconnaissance philosophique, voire d'un patriotisme philosophique, qui est certainement précieuse pour former une mentalité visant à une société vraiment européenne.

III. La philosophie comme support européen

Qui pourrait transposer cette mentalité de reconnaissance philosophique comme base d'une citoyenneté européenne?

Naturellement, ce sont d'abord les universités vue la complexité de la philosophie elle-même. Mais pour former une société, on devrait penser plus largement. Par conséquent, il faut impliquer au mieux l'enseignement de la philosophie dans les écoles à tous les niveaux comme c'est le cas dans plusieurs Etats européens.

Le problème est que la Commission Européenne est plus intéressée aux sujets techniques à cause de la concurrence économique globale. Mais nos réflexions ont l'intention de montrer que nous avons besoin des idées philosophiques profondes si l'on envisage de créer une citoyenneté européenne.

Déjà depuis 1974, l'«Association Internationale des Professeurs de Philosophie (AIPPh)», enregistrée à Bruxelles jusqu'en 2019 et désormais association internationale enregistrée à Düsseldorf, s'est attribuée le but d'organiser les échanges entre des professeurs à l'université et à l'école dans le cadre européen et international. Les moyens de ses efforts pour l'expansion de l'enseignement de la philosophie sont de nombreux congrès dans toutes les parties de l'Europe ainsi que des publications en français, anglais et allemand sur la philosophie elle-même et sa didactique.²⁰

Parmi les nombreuses contributions de l'AIPPh, il y a un ouvrage spécial, « Le Mythe et le Logos » paru chez l'éditeur Diesterweg en 1998. 24 professeurs de philosophie de 17 pays d'Europe y comparent un texte de l'antiquité grecque et romaine avec des auteurs modernes pour démontrer combien de parallèles et combien de pensées dialectiques nous avons hérité de nos ancêtres comme une précieuse tradition unificatrice. Édith Cresson, alors membre de la Commission Européenne pour la recherche, innovation, formation et jeunesse, a rédigé une merveilleuse préface à ce livre qui a également été traduit en langue bulgare. L'esprit de ce livre est justement ce sens de reconnaissance philosophique que nous avons connue chez Immanuel Kant.

Il serait souhaitable que de pareils livres de lecture philosophique soient diffusés dans toutes les langues européennes tout en présentant des extraits de textes originaux si nous sommes convaincus que la reconnaissance philosophique soit capable de promouvoir une citoyenneté européenne.

Le réseau existant des professeurs de philosophie européens pourrait être la base de ce projet central.

IV. L'hymne européen et la philosophie

Le patriotisme est un sentiment politique. Ainsi en écoutant un hymne national cette mélodie et son texte devrait évoquer selon Hegel la confiance et la reconnaissance pour les institutions et selon Renan et Moeller le souvenir des souffrances communes et des relations que nous avons vécues. N'est-ce pas le cas aussi avec l'hymne européen et y a t-il quelque chose de philosophique là-dedans?

²⁰ On pourra lire sur l'histoire et l'actualité de l'AIPPh dans «Diotime» 2020, éd. Michel Tozzi. Voir la page web www.aipph.org.

Je suis sûr que beaucoup de gens qui habitent l'UE partagent un tel sentiment que nous pouvons appeler «patriotisme européen» parce qu'ils savent que leur intérêt est représenté par un grand ensemble qu'est l'UE avec ses institutions déjà existantes à Bruxelles, à Strasbourg, à Francfort et au Luxembourg. Ils se souviennent des voyages en Europe qui se sont passés sans complication et des séjours avec des amis en Italie, en Pologne, à Prague ou à Sofia. Mais ils savent aussi que l'Europe dans sa structure politique n'est ni finie, ni terminée, ni achevée, mais que l'Europe est un commencement, un départ et une promesse: C'est l'essence de l'hymne de Friedrich Schiller «À la joie»!

En 1785, quand Friedrich Schiller qui avait lu Jean-Jacques Rousseau, écrivit l'«hymne à la joie», il était influencé par l'esprit des francs-maçons, pendant le siècle des lumières, véhicule important des idées de liberté et d'égalité.²¹ C'est d'ailleurs dans un entourage d'amis, dont, en particulier, Christian Gottfried Körner lui-même franc-maçon, qu'il créa cet hymne désormais européen. L'essence philosophique de ce poème est une physicothéologie où Schiller remplace l'instinct naturel comme motivation par la joie, sentiment spécifiquement humain lié à la conscience que l'univers dans sa totalité est bon. C'est seulement plus tard que Schiller put ajouter à cette doctrine téléologique la philosophie d'Immanuel Kant telle que le réfugié viennois Karl Leonhard Reinhold, lui-aussi enthousiaste franc-maçon et professeur de philosophie à Kiel jusqu'à la fin de sa vie, lui expliquait.²² Il est extraordinaire que, dans un contexte européen, Friedrich Schiller fût nommé citoyen français par l'Assemblée Nationale comme «ami de l'humanité et de la société» en 1792.²³ Il est également remarquable que toute l'œuvre dramatique de Schiller soit dédiée à l'histoire européenne: Le «Fiesco» et «La fiancée de Messina» pour l'Italie, «Maria Stuart» pour le Royaume Uni, «Jeanne d'Arc» pour la France, «Wallenstein» pour la Tchèque, «Guillaume Tell» pour la Suisse et «Démétrius» pour la Russie.

Reste une question: L'hymne européen à la joie, n'est-ce pas pur eurocentrisme fermé? Selon Friedrich Schiller, bien au contraire: n'oublions pas ces vers: «Qu'ils s'enlacent tous les êtres!

Ce baiser au monde entier!», un programme qui articule une société ouverte envers toutes les autres cultures et qui peut vraiment être appelé multiculturel.

L'essentiel d'un hymne national est sa musique. Y a-t-il quelques aspects philosophiques dans la fameuse mélodie de la IXème symphonie de Ludwig van Beethoven? Dans sa nouvelle biographie intitulée «Ludwig van Beethoven – Musik für eine neue Zeit», Hans-Joachim Hinrichsen²⁴ a montré que Beethoven était profondément influencé par l'œuvre de Friedrich Schiller et par la philosophie de Kant depuis sa jeunesse passée à Bonn. Par exemple, la première du «Fiesco» eut lieu à Bonn en 1783, ville où des cercles s'occupèrent très tôt et intensément de la nouvelle philosophie révolutionnaire de Kant. Selon Hinrichsen, c'était l'ethos de Friedrich Schiller et la puissance morale de la philosophie de Kant qui rendirent à la musique de Beethoven cette énergie que nous admirons tellement encore aujourd'hui. En considérant le don de la musique de ce compositeur de Bonn et plus tard de Vienne, et en observant l'esprit de sincérité et de liberté qui caractérise la poésie et les drames de Schiller, j'ajoute à la reconnaissance juridique et à la reconnaissance philosophique une troisième reconnaissance, la reconnaissance culturelle.

V. La citoyenneté européenne vécue

On ne sait pas quelles relations la Grande Bretagne et la Russie choisiront à l'avenir envers l'UE. Habitant un pays de l'UE, je me souviens de la genèse des institutions européennes, je

²¹ Plus de détails en: Schings, Hans-Jürgen, Die Brüder des Marquis Posa. Schiller und der Geheimbund der Illuminaten. Niemeyer, Tübingen 1996.

²² En ce qui concerne la finalité et la théologie chez Kant, vois: Waschkies, Hans-Joachim: Physik und Physikotheologie des jungen Kant (Die Vorgeschichte seiner allgemeinen Naturgeschichte und Theorie des Himmels). Amsterdam. 1987.

²³ Loi du 26 Août 1792.

²⁴ Hinrichsen, Hans Joachim: Ludwig van Beethoven – Musik für eine neue Zeit. Bärenreiter/Metzler, Kassel/Berlin 2019. On trouve un extrait de ce livre en NZZ du 23.3.2020. Je remercie Klaus Thoma (Flintbek) de cette indication.

connais le réseau intellectuel qui a formé la confédération européenne après la guerre et j'apprécie la richesse culturelle de notre continent parmi d'autres cultures précieuses. Pourquoi ne pas ressentir les triples reconnaissances envers notre Europe – juridique, culturelle et surtout philosophique, parce que c'est la finalité vérifiée de nos pensées qui nous guide -, des reconnaissances que nous avons trouvées dans l'idée de Hegel que la liberté doit être fondée sur une conscience remplie de réalité.

Par cette conscience reconnaissante selon Hegel, nous pouvons devenir et être des citoyens européens, nous pouvons éprouver le patriotisme européen et, par cette citoyenneté européenne, nous pouvons être libres.

L'IDENTITÀ EUROPEA E L'EDUCAZIONE FILOSOFICA

Gabriele Osthoff-Münnix

Abstract

The European identity and philosophical education of Gabriele Osthoff-Münnix reviews the different meanings of Europe and the sense of being European citizens through not only historical, geographical or anthropological but above all philosophical grounds. The educational practice and the proposed examples of teaching philosophy enable to clarify values and the importance of European identity.

Keywords

European citizenship, European citizen, European culture, European identity, European philosophical education and identity.

Introduzione

Gabriele Osthoff-Münnix ha un ricco curriculum di studi filosofici e scientifici. Ha studiato Filosofia e Matematica presso l'*Universität zu Köln* e ha poi brillantemente ottenuto la promozione in Filosofia presso la *Humboldt-Universität zu Berlin*.

Inizialmente, docente di Filosofia e Matematica, presso i licei in Germania, è passata alla *Westfälische Wilhelms-Universität Münster* come docente formatrice dei futuri professori di Filosofia. Nel contempo, ha svolto intensa attività, in Austria, presso l'*Universität Innsbruck - Leopold-Franzens-Universität* rivolgendo sempre più i suoi interessi e studi verso la filosofia interculturale.

Ha in attivo molte pubblicazioni inerenti la filosofia interculturale quali il “Valore della pluralità” e sull’ “Etica interculturale nell’epoca della globalizzazione”. Al fine di rendere l’insegnamento più interessante e cooperativo diverse sono le sue pubblicazioni diffuse, per uso liceale, in Germania. Ricerche che propongono nuove metodologie alternative al di là del lavoro ermeneutico e parafrasico mentre altre opere hanno mantenuto un carattere scientifico e di ricerca accademica.

Membro del direttivo della *Società di Filosofia Interculturale tedesca* è dal 2019 presidente dell’- *Association Internationale des Professeurs de Philosophie* –e da diversi anni co-editore della Rivista *Forum Philosophie International* della casa editrice Lit. Verlag, Zürich.

Per la suddetta rivista, nel numero 64/2015 intitolata *Violence – Gewalt* a Montreal sul tema *Identity, Moral Value and Violence*, ha intervistato Charles Margrave Taylor, membro della *American Academy of Arts and Sciences*, della *Royal Society of Canada* e del *National Order of Quebec*.

Il saggio tradotto dal tedesco in italiano¹ porta il titolo: “Europäische Identität und philosophische Bildung” mettendo in evidenza molte questioni filosofiche di attualità.

¹ Nel saggio i riferimenti bibliografici e i documenti sono citati come dal testo originale di Gabriele Osthoff –Münnix. Inoltre, a seguito alla traduzione in italiano è leggibile l’intero saggio in lingua tedesca.

Come definire il termine Europa? E prima ancora di diventare cittadini europei come identificare: “Chi è un cittadino europeo?”.

In effetti si può diventare un convinto cittadino europeo se si è preso pieno possesso del suo significato e aver scandagliato a fondo il concetto storico-filosofico di identità.

Le riflessioni del testo di Gabriele Osthoff- Münnix ci inducono in tal senso e a orientarci verso una piena lettura filosofica talvolta ritenuta come secondaria. Sicuramente una partenza che dona spazio anche alla storia, alla geografia e alle lingue è indispensabile, ma senza il primato di una educazione filosofica al fine di sostenere un pieno e condiviso senso comune di identità ogni sforzo per una cittadinanza europea sarebbe vano.

Non certo si vuole mettere in ombra che educare all’Europa significa anche orientarsi con interesse verso una educazione civica o all’ insegnamento delle lingue straniere ma in realtà molti studi e contributi mettono in ombra il suddetto primato da rispettare: quello del saper filosofare e del saper ben pensare rispettando la dignità umana.

Filosofare è da considerarsi un processo a priori seguito, senza alcun dubbio, da tutti i possibili sviluppi delle scienze. Filosofare significa formare un pensiero razionale finalizzato non solo alla crescita individuale ma, nello stesso tempo, al senso di appartenenza alla collettività.

Insegnare a sapere pensare, sapere riflettere e sapere argomentare non è di certo evidente senza un serio ed approfondito studio della filosofia. Senza letture filosofiche, senza un buon apparato logico e, soprattutto, senza il desiderio di porsi questioni e costanti interrogazioni si corre un serio rischio di incorrere nelle mendaci opinioni, nel mero particolarismo e individualismo che alimenterebbero solo degli egoismi facendoci dimenticare di un uso della ragione kantianamente proteso verso la ricerca della verità.

L’attività formativa e il costante esercizio critico attraverso la quotidiana pratica del rinnovamento della didattica ci potranno aprire, ad ampio raggio, le porte verso la costruzione di una Europa fondata sulla solidarietà delle nuove generazioni che finalmente eviteranno ipocrisie e artificiose definizioni.

Riccardo Sirello

L’IDENTITÀ EUROPEA E L’EDUCAZIONE FILOSOFICA

Gabriele Osthoff-Münnix

Traduzione dal tedesco di Riccardo Sirello

Sommario:

- 1 Cosa dobbiamo intendere con il termine “Europa”?
2. Identità confessionale o impegno di valore: Chi è un cittadino europeo?
3. Trasmissione di valori o chiarimento di valori? Come può la filosofia sostenere un senso di identità europea?
4. Conseguenze didattiche

1. Cosa dobbiamo intendere con il termine “Europa”?

L’“Europa” non è solo un continente al quale appartiene, per esempio, esclusivamente una piccolissima parte della Turchia, ma la Russia fino agli Urali, e naturalmente anche l’Inghilterra

e la Svizzera. A parte la classificazione geografica, dopo la catastrofe della Seconda guerra mondiale, un'unione economica si è sviluppata nelle strutture politiche della odierna Unione Europea, che in tempi di globalizzazione sono meglio in grado di affrontare, almeno lo si spera, i problemi mondiali. Problemi come il clima, l'ambiente, le migrazioni, ecc. non possono più essere affrontati singolarmente dagli Stati nazionali. Certo, in "Europa" non abbiamo una sola Costituzione e amministrazione come negli Stati Uniti d'America e la costruzione di una struttura politica "dal basso", in condizioni democratiche, è incomparabilmente più complicata, poiché la diversità - non solo linguistica, ma anche storica - è molto maggiore. Ma l'obiettivo, di una convivenza pacifica per un reciproco vantaggio, vale ogni sforzo, anche se oggi, di fronte al populismo e ai ricorrenti nazionalismi, sono emerse nuove difficoltà che rendono il lavoro molto più difficile.

Siamo abituati a chiamare la nostra cultura europea anche la cultura del cosiddetto "Occidente", perché alla sera il sole tramonta a ovest. Ma cosa significa "cultura occidentale" (Huntington: "il cosiddetto occidente", molto semplicisticamente, in contrasto con l'Islam?). Dal punto di vista dell'Africa siamo il Nord, dal punto di vista del continente americano (Gli USA, per Samuel Huntington, insieme all'Europa formano la cosiddetta civiltà "Occidentale")² siamo l'Est; quindi, i termini sono relativi.

Quando si pensa alle origini della cultura europea, vengono alla mente i fondamenti storico-intellettuali delle odierne democrazie della filosofia greca, che possono essere visti come una radice comune dell'Europa. È chiaro, tuttavia, che la cultura greca non è diventata ciò che era ed è per noi oggi, ma - come l'odierna filosofia interculturale ne è attualmente a conoscenza - deve la sua esistenza a una rete di culture mediterranee. Anche se pensiamo all'emergere della filosofia nella cultura greca (uno dei tre luoghi in cui, nel cosiddetto "periodo dell'Asse",³ l'umanità ha fatto breccia nel pensiero filosofico), va notato che, almeno in Grecia, ciò non è avvenuto di propria iniziativa. "Gli studiosi dogmatici puntano i riflettori sulla Grecia antica, mentre il resto del palcoscenico è immerso nell'oscurità ma se si illumina l'intero palco si possono vedere gli altri interpreti: mesopotamici, persiani, egiziani e fenici. Si comprende che nell'antica Grecia non c'era solo il monologo eroico, ma numerosi dialoghi che facevano parte di un'opera polifonica".⁴ I termini greci per i pesi e le misure e i termini nautici, ad esempio, hanno avuto origine dai prestiti semitici. Infine, i greci hanno ottenuto il loro alfabeto dai fenici, quest'ultimi, avevano basi commerciali in tutto il Mediterraneo orientale". Solo pochi anni dopo l'introduzione dell'alfabeto 'greco', la nuova abilità si era diffusa in tutto il Mediterraneo di lingua greca. I Frigi, i Lydi e i Lyciani in Oriente hanno adottato l'alfabeto, così come gli Etruschi e gli Iberi in Occidente".⁵

Anche in seguito la cultura "occidentale" non fu esente dalle influenze del Levante: Talete di Mileto e Omero, per esempio, provenivano dall'attuale Turchia, Agostino dalla Tunisia e Plotino dall'Egitto e la filosofia greca arrivava in "Europa" solo con una deviazione attraverso la filosofia araba.⁶

Su questa base, quale potrebbe essere definita l'"essenza" della cultura occidentale, almeno in Europa? Spesso le radici dell'identità "occidentale" sono state viste nell'antichità greca, nella tradizione giudaico-cristiana e nell'Illuminismo. Ma anche questo non è privo di problemi:

Chi vaga nel passato alla ricerca delle origini della cultura europea difficilmente può evitare un dilemma generale: Nel tentativo di trovare la sostanza, vengono essenzializzati particolari tratti culturali e vengono rifiutati modelli di identità alternativi. Ad esempio, identificare l'eredità giudaico-cristiana come

² Samuel Huntington, *Der Kampf der Kulturen*, München 1996, p. 291 e segg. parla anche di "L'Occidente e il resto".

³ Questo termine, usato per la prima volta da Karl Jaspers e anche da Habermas nel suo nuovo libro, si riferisce al periodo intorno al 500 a.C., quando lo spirito umano diffuse la filosofia in tre luoghi, in India, Cina e Grecia. Vd. anche Ram Adhar Mall, *Tre luoghi di nascita della filosofia: Cina, India, Europa*, Bonn 1989.

⁴ Iliya Trojanov/Ranjit Hoskoté, *Kampfabsage. Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen*, München 2009, p. 44.

⁵ Brumlik, Schrift, *Wort und Ikone*, p. 19,45 e sg.

⁶ Holenstein, *Philosophie-Atlas. Orte und Wege des Denkens*, Zürich 2004, pp. 84-91.

significativa spesso nega il contributo dell'Islam alla storia europea non solo nel Medioevo;⁷ sottolineare il ruolo dell'ellenismo, che non era solo greco ma anche asiatico o persiano, ignora il ruolo dei cosiddetti "barbari". Infine, concentrarsi eccessivamente sul ruolo dell'Illuminismo può correre il rischio di sminuire l'importanza del Romanticismo nella formazione della moderna coscienza europea e nello sviluppo dei sentimenti nazionali. Nonostante l'ampia prospettiva storica, la triade culturale sopra menzionata è sinonimo di scelta deliberata, escludendo così dal progetto europeo altre possibili opzioni di identificazione collettiva.⁸

Questo esempio mostra [mette] chiaramente in evidenza le difficoltà dell'essenzialismo: ciò che è essenziale può essere visto in modo diverso da diverse prospettive. Kraus suggerisce quindi che l'identità culturale non dovrebbe essere definita da un insieme sostanziale di valori che dipendono da prospettive culturalmente etnocentriche, ma piuttosto preferisce prendere le memorie collettive, il sapere quotidiano codificato, l'etnia, la lingua o la religione come indicatori di appartenenza al gruppo.

Ma la frase dell'"Occidente cristiano", che i populistici usano spesso per allontanare ciò che è straniero, è legata ai valori e non senza problemi; in molti Paesi la secolarizzazione ha fatto spazio (nell'ex DDR l'ateismo era addirittura prescritto dallo Stato), e anche gli antichi greci non erano cristiani. Il tempo dell'Andalusia moresca, in cui prima della Riconquista, cristiani, ebrei e musulmani vivevano pacificamente insieme in un'epoca di alta cultura, dimostra che ad esempio l'Islam non deve essere semplicemente escluso. Deve essere incluso anche il contributo spesso enorme del pensiero e della cultura ebraica, sia di origine sefardita che ashkenazista. Pertanto, l'Europa non può essere semplicemente vista come la roccaforte della famiglia linguistica indoeuropea. L'indiano, nonostante ha altri caratteri, è più simile alle lingue germaniche che alle altre lingue asiatiche, e il basco, come ha già notato Wilhelm v. Humboldt, è completamente al di fuori della suddetta famiglia linguistica, così, ad esempio, non devono essere escluse dall'identità europea le lingue finno-gurgiane o slave parlate in Finlandia e in Ungheria. Tra le memorie collettive vanno sicuramente annoverate le traumatiche esperienze delle guerre di religione all'inizio dei tempi moderni, dopo le quali almeno le religioni dei Paesi coinvolti hanno iniziato ad apprendere la tolleranza, e a prendere atto della catastrofe delle guerre mondiali del secolo scorso. Purtroppo, tutto questo non ha impedito, contrariamente a ogni aspettativa, che il razzismo e l'intolleranza rifioriscano e che lo straniero debba essere escluso, per quanto possibile, come una minaccia per il proprio. Ciò è particolarmente vero per i paesi a cui non è stato permesso di avere molti contatti con altre culture durante la Guerra Fredda. Nelle società moderne, non solo in Europa nel suo insieme, ma anche nei singoli paesi, stiamo già assistendo a una grande pluralità e diversità interne che non possono essere livellate, non solo attraverso la mobilità internazionale e le interdipendenze economiche.

2. Identità confessionale o impegno di valore: Chi è un cittadino europeo?

Ma di cosa si tratta? Quando possiamo definirci cittadini europei? La questione rimanda alla disputa universale medievale tra Essenzialismo e Nominalismo. Tutti quelli che si definiscono europei sono europei? Questa sarebbe l'identità confessionale proposta dal politologo americano Francis Fukuyama,⁹ poiché per, lo studioso, l'etnia – "sangue comune" – e altri indicatori di identità sono diventati obsoleti. Dopotutto, le differenze e le diversità interne a una nazione sono troppo grandi per permettere di dedurre alcune caratteristiche essenziali: non esiste una società omogenea, anche se i populistici amano suggerirlo e vogliono svalutare ed escludere tutto ciò che è "straniero". L'alternativa, un nome comune basato su caratteristiche tipiche comuni, si è già dimostrata problematica, poiché tali definizioni fissano anche, quasi a determinare, per il futuro, come qualcuno deve essere a causa di determinate caratteristiche. Non esiste una

⁷ Vd. ad es. Münnix, *Das Bild vom Bild*, Freiburg, pp. 180-245.

⁸ Kraus, *A Union of Diversity. Identity and Polity-Building in Europe*, New York 2008, p. 39 (Traduzione dell'autore).

⁹ Fukuyama, *Identität., Wie der Verlust der Würde die Demokratie gefährdet*, Hamburg 2019. Engl. *Identity. The Demand for Dignity and The Politics of Resentment*, New York 2018.

“cultura del contenitore”, in cui le culture si appoggiano al rispettivo spirito popolare come contenitori chiusi¹⁰ e creano una cultura popolare specifica. Le classificazioni essenzialiste portano a generalizzazioni e fissazioni che non sono sensibili ai processi di sviluppo e ai cambiamenti e falliscono di fronte alla diversità interna. Amartya Sen trova tali classificazioni come attribuzioni dall'esterno latentemente violente;¹¹ e Chokr definisce tale essenzialismo “un fondamentale malinteso della cultura”. L'idea che le culture abbiano caratteristiche distinte e diverse e si chiudano ermeticamente fuori da altre influenze culturali è un'illusione.¹² Inoltre, la formazione dell'identità oggi avviene sempre più spesso tra culture; con Mead si possono anche assumere processi dialettici tra prospettiva interna ed esterna e forse anche in termini hegeliani uno sviluppo superiore.¹³

In questa sede vorrei seguire il suggerimento di Wittgenstein e prendere una posizione intermedia tra essenzialismo e nominalismo per quanto riguarda i concetti di identità. L'europeo non è chi si definisce così, né chi ha le caratteristiche “tipiche” decisive di un europeo (che dovrebbe esserlo, data l'incredibile diversità?). Qualsiasi definizione è insufficiente e poco complessa. La soluzione di Wittgenstein al problema non sta nella presenza di una sostanza comune o di un nome con un nome comune, ma nella presenza di somiglianze familiari. Come i membri di una famiglia, non tutti abbiamo tutte le caratteristiche tipiche in comune, ma piuttosto alcune che possono sovrapporsi in molti modi, e queste somiglianze fanno sì che siamo collegati come una storia familiare comune. Il processo di unificazione italiana sotto Garibaldi, ad esempio, è paragonabile al superamento del particolarismo tedesco nei singoli principati, che è andato di pari passo con l'emergere di un nuovo sentimento romantico nazionale. E gli sviluppi della musica, della pittura e del teatro in epoca barocca o tardo-romantica dimostrano che diversi membri della famiglia europea hanno lavorato e si sono ispirati l'un l'altro in modo molto diverso e individuale, ma anche simile. Ma l'identità europea comprende anche il fatto che, a differenza di altri ambienti culturali, l'era del razionalismo, a partire dalla Francia, ha fatto sì che l'uomo con il suo spirito si rivelasse un “*maître et possesseur de la nature*” secondo il motto cartesiano, e così, nonostante tutti i problemi di questa opposizione, ha sviluppato una tecnica vitale che poteva proteggere dalle forze della natura e facilitare la vita. Lo sviluppo dell'individualismo “occidentale”, che non ha avuto luogo in altre culture, come quella asiatica o africana, è dovuto, tra l'altro, al cartesiano “*cogito ergo sum*”. Questo razionalismo si diffuse fino alla dea Ragione, che fu temporaneamente venerata durante la Rivoluzione francese al posto di altre eroine e prevedeva una forma speciale di secolarizzazione in Francia, che non si sviluppò in questo modo in altri paesi europei. Dopo tutto, il grido di battaglia della Rivoluzione Francese “*liberté, égalité, fraternité*” ha fatto sì che oggi nella maggior parte delle costituzioni europee - e non solo in quel contesto¹⁴ - la dignità umana, la libertà negativa e positiva, l'uguaglianza o l'equivalenza degli individui di fronte alla legge, indipendentemente dall'origine, dall'etnia, dal sesso, dalla religione, ecc. e la solidarietà siano ancorati come valori fondamentali. I diritti umani sono una conquista europea! E danno anche origine a doveri umani, che devono dimostrarsi rispettosi di questi diritti.

Il Rinascimento italiano e il trattato di Pico della Mirandola sulla dignità umana sono centrali per lo sviluppo di queste idee. Lo stesso vale per l'umanesimo spagnolo, ad esempio all'Università di Salamanca, in vista della scoperta del “nuovo mondo, fece da sfondo alla cosiddetta controversia di Valladolid.¹⁵ Contro la brutale azione dei conquistadores in America Centrale, fu posta la domanda se non esistessero i cosiddetti “diritti naturali” per tutte le persone create da Dio in virtù della loro natura, ad esempio rinunciare alla vita e alla proprietà, cosa che non si

¹⁰ Ulrich Beck, *Globalisierung?*, Frankfurt 1998, p. 49 e sgg.

¹¹ Amartya Sen, *Identity and Violence. The Illusion of Destiny*, London 2006, p.11 sgg. e 42.

¹² Chokr, A Fundamental Misconception of Culture': Philosophical and Political Implications, in: Botz-Bornstein / Hengelbrock (Hg.) *Re-ethnicizing the Minds? Cultural Revival in Contemporary Thought*, p. 406.

¹³ Münnix, Identität und Alterität. Personengese zwischen den Kulturen, Europa Forum Philosophie 68, pp. 65-87.

¹⁴ Vd. la Carta dei Diritti Americana, non immune dalla Dichiarazione dei Diritti Umani di Lafayette.

¹⁵ Bartolomé de las Casas, Disputation von Valladolid, in: Mariano Delgado (eds.), *de las Casas, Werkausgabe* Bd. 1, Paderborn 1994, pp.336-436. Vd. anche B. Latour, Whose Cosmos, which Cosmopolitics? In: Coi. Robertson-von Trotha, *Kultur und Gerechtigkeit*, Baden-Baden 2007, p.44 e sgg.

dovrebbe assolutamente ignorare; molto tempo prima c'era una prima formulazione dei diritti umani in Francia con il generale Lafayette, che poi ha avuto un impatto anche sul "Bill of Right" nella Costituzione americana.

Tuttavia, i diritti umani, così come formulati nella Dichiarazione delle Nazioni Unite del 1948, non sono sacrosanti. Probabilmente non sarebbe stato possibile raggiungere un accordo se i paesi oggi rappresentati fossero già membri. Dopo tutto, i diritti dei minori sono già stati ratificati e riconosciuti come vincolanti da molti paesi del mondo. I diritti umani si sono sviluppati storicamente in fasi diverse e solo oggi, per esempio, si è pensato al diritto all'acqua potabile. Un'altra questione controversa è il diritto al lavoro, come sancito come diritto positivo nella Dichiarazione dei diritti umani del Cairo, ma che, in Lussemburgo, per esempio, appare solo come un diritto negativo, probabilmente per timore che questo diritto possa poi essere rivendicato. Dall'Africa proviene la critica che questi diritti umani sono diritti individuali e non proteggono i diritti dei gruppi, ad esempio delle minoranze.¹⁶ E che dire del diritto islamico di soddisfazione per le vittime di crimini di violenza,¹⁷ o del diritto di morire con la propria famiglia?¹⁸ In questi ambiti, sulla base di ciò che è stato realizzato, il dialogo interculturale è assolutamente necessario per comprendere meglio le altre tradizioni e per discutere e stimolare possibili ulteriori sviluppi della codificazione dei diritti umani.

Oltre ai diritti umani, ci sono altri valori che hanno un ruolo in "Europa". Dopo tutto, la filosofia di Montesquieu della separazione dei poteri ci ha portato a recepire che per le nostre democrazie odierne (e a differenza, per esempio, della Turchia), che il ramo legislativo, esecutivo e giudiziario dovrebbero essere rigorosamente separati, che la legislazione deve provenire da un parlamento eletto in cui i vari partiti siano rappresentati da "rappresentanti del popolo" impegnati in una Costituzione e che la magistratura e l'amministrazione della giustizia devono essere necessariamente indipendenti da essa, così come gli organi esecutivi. Infine, che dovrebbe esserci un panorama mediatico indipendente in cui - come nei parlamenti - siano possibili discussioni controverse. Ma questa tradizione dello Stato di diritto, che è ovvia per i mitteleuropei, in cui anche i governi devono rispettare diritti e leggi e non devono assolutamente essere al di sopra di esse, che devono anche, ad esempio, prevenire il nepotismo e la corruzione, non sembra ancora vincolante per tutti i membri dell'Unione Europea, come lo è attualmente per la Polonia, o per la "democrazia illiberale" di Viktor Orban. Certamente non per la Turchia, che si batte per "l'Europa", dove ogni critica è bollata e perseguitata come "terrorismo" e dove difficilmente si può parlare di organi legali e media indipendenti. La "democrazia" è definita in quel luogo semplicemente come la possibilità di elezioni senza prendere nota delle tradizioni e dei cresciuti valori europei. Le fonti filosofiche dello Stato di diritto - e qui in particolare ci sono grandi lacune¹⁹ nell'educazione filosofica - e dei diritti umani devono quindi essere integrate in un'educazione alla costruzione dell'identità sia nelle scuole che nelle università. Non basta occuparsi dell'insegnamento filosofico nelle predette istituzioni con l'emergere della democrazia attica, che in ogni caso non si applicava comunque alle donne e agli schiavi, ma solo ai cittadini maschi liberi di Atene, e per sopprimere l'ulteriore sviluppo dell'idea di democrazia.

In "Europa" guardiamo ad una storia culturale spesso comune in cui le influenze reciproche sono sempre state efficaci. Un concerto a più voci, che comprende anche lo sviluppo dell'economia nazionale in Inghilterra (oggi presente come neoliberalismo), l'umanesimo pacifista di un Erasmo da Rotterdam, la "Pansofia" e la "Panglotta" del Comenius ceco e il suo canone educativo emancipatorio ("omnia omnibus omnino"), hanno contribuito il primo socialismo francese e molte altre correnti, che non sono mai state solo nazionali, ma hanno sempre influenzato altri

¹⁶ Kwasi Wiredu, Demokratie und Konsensus in traditioneller afrikanischer Politik, in: Gabriele Münnix, (eds.), *Wertetraditionen und Wertekonflikte. Ethik in Zeiten der Globalisierung*, Nordhausen 2013, pp. 231- 242.

¹⁷ Hamid Reza Yousefi, Menschenrechte im Vergleich der Kulturen, in: Gabriele Münnix (eds.), *Wertetraditionen und Wertekonflikte. Ethik in Zeiten der Globalisierung*, Op. cit., pp. 95-108.

¹⁸ Johan Galtung, *Menschenrechte – anders gesehen*, Frankfurt 1997, p.29. Cfr. anche (eds.), *Die Menschenrechte im interkulturellen Dialog*, bereits Frankfurt 1998, con contributi dall'America centrale, dall'Asia meridionale, orientale e occidentale e dall' Africa.

¹⁹ Cfr. Andrzej Kaniowski et al. (eds.), *Rechtsstaatlichkeit: KANT*, Lodz 2012.

Paesi europei, anche la Russia pre-rivoluzionaria. E questo non è solamente un fenomeno dell'età moderna. Anche nel Medioevo gli studiosi dei vari Paesi erano in rete e, con la lingua franca latina dell'epoca, riuscivano a muoversi agevolmente tra le università di Parigi, Oxford, Colonia e Praga e a sviluppare la loro influenza - anche filosofica - in altri luoghi. (Comenius, ad esempio, era attivo anche in Inghilterra e in Svezia,). Questa idea di rete, che non deve essere creata di nuovo, è cresciuta storicamente riconducendo all'idea di somiglianze familiari. Anche se non possiamo stabilire un'essenza comune dell'identità europea (asiatica, africana), siamo collegati come una famiglia con molteplici connessioni e riferimenti e con una storia intellettuale spesso comune. Sono le grandi idee che ci hanno mosso e continuano a farci muovere insieme. Dobbiamo solo imparare a guardare più da vicino queste somiglianze, perché sono quelle che ci uniscono nonostante tutte le nostre diversità. E queste idee sono di origine filosofica.

Gli europei (nell'UE) non sono quindi solo coloro che si definiscono tali, ma devono anche sentirsi legati ai valori comuni, perché l'UE si considera un'unione di valori, e non solo un'unione a vantaggio reciproco. Ma questo non è comunicato abbastanza.

3. Mediazione di valore o chiarimento di valore? Come può l'educazione filosofica sostenere il senso di identità?

Come si impara a sentirsi europei? Jacques Delors una volta chiese che all'Europa fosse "data un'anima". Ma cosa potrebbe formare un'anima così? Le riflessioni di Wittgenstein comprendono anche l'idea di forme di vita legate al linguaggio, che viviamo e condividiamo nella vita quotidiana. Queste forme di vita, come ho già detto chiaramente, sono comunque legate ad alcuni valori che si sono sviluppati nella nostra storia comune. Vorrei sostenere richiamandomi a Charles Taylor che questi valori comuni condivisi,²⁰ prima ancora di ogni razionalizzazione, sono fonte della nostra identità e pertanto ci uniscono, non solo in piccole sottoculture, ma anche nel concerto a più voci delle tradizioni europee di valore.

Il Canada, che è stato il primo Paese al mondo a sancire il multiculturalismo come valore nella sua Costituzione e sta mettendo a disposizione dei suoi immigrati, che devono superare grandi ostacoli, degli assistenti all'integrazione per due anni ai fini della naturalizzazione. Questi assistenti non sono solo destinati a facilitare la loro vita quotidiana verso le autorità, ma anche a rendere comprensibili i valori della Costituzione canadese. Un sistema a punti, che valuta sia la conoscenza dell'inglese e del francese sia la formazione professionale o accademica, è decisivo per il permesso di lavoro. Quest'ultimo offre la possibilità di divenire "residenti canadesi" e dopo una attesa il riconoscimento della "cittadinanza canadese". Gli immigrati francesi (spesso provenienti dal Maghreb islamico o da altri stati africani delle ex colonie) devono assimilare i valori di *liberté, égalité, fraternité* e *laïcité* talvolta con difficoltà per quanto concerne l'uguaglianza femminile, che nella vita quotidiana non è ovunque praticata, ma, in tutti i paesi europei, legalmente sancita.

Ma come si creano tali legami di valore se non appartengono al nucleo della precedente identità? Come si possono rendere preziosi questi valori anche tra i giovani della propria cerchia culturale senza incorrere in forme di indottrinamento?

In Pedagogia e al congresso dell'APA americana a Boston su "Pre-college Ethics Education" (l'autore è stato invitato in questa sede per una conferenza), sono stati giustapposti concetti e valori alternativi con l'intento di chiarimento, di confronto e possibili mediazioni.

La chiarificazione dei valori è anche una ricerca pedagogica secondo la quale i valori vengono intesi come individuali e soggettivi. L'educazione ai valori deve quindi consistere, ad esempio all'interno di una classe, nel rendere tutti consapevoli dei propri valori (spesso inconsci) e nel farne negli altri, prendendone nota, esperienza. La discussione critica è auspicabile ma, a causa

²⁰ Charles Taylor, *Sources of the Self*, Francoforte 1996. Cfr. anche l'intervista a Charles Taylor condotta da Gabriele Münnix a Montreal sulla "charte des valeurs" del Parti Québécois di allora: *Identità, valore morale e violenza. Intervista a Charles Margarve Taylor*, in: Europa Forum Philosophie 64 ("Violence"), Nordhausen 2015, pp. 9 - 16.

di un approccio relativistico, non può generalmente indirizzarci verso valori e legami di valore comuni, ma può condurci verso un imperativo di tolleranza.²¹ Al contrario, l'approccio della trasmissione dei valori crede in valori oggettivi, forse anche universalmente validi, che non devono essere discussi, ma piuttosto veicolati da genitori e insegnanti al fine di introdurre i bambini e i giovani nella comunità dei valori garantendo la continuità dei valori attraverso le generazioni.²²

Si possono chiedere giustificazioni, ma le critiche non sono auspicabili. Qui l'educazione ai valori è educazione all'atteggiamento e i valori dovrebbero essere tramandati e mantenuti in questa tradizione. Ma questo approccio può essere motivi di abusi, ad esempio con la propaganda politica, orientando verso l'indottrinamento di valori e lasciando troppo poco spazio alla riflessione. In un'educazione ai valori filosofici, tuttavia, proprio la riflessione dovrebbe avere spazio. È per questo che ho proposto un terzo approccio, quello del "libero legame con se stessi attraverso l'intuizione".²³ Il concetto implica una motivazione morale, perché non prescrive valori da interiorizzare, ma lascia spazio per riflettere sui valori, per interrogarli sulle loro implicazioni e sul loro significato rimanendo, in definitiva, la decisione di ogni individuo ad impegnarsi per questi valori, ad esempio per la giustizia.²⁴ Ma cosa significa comunque giustizia? Già Aristotele aveva distinto nella sua etica nicomachea tra giustizia distributiva, giustizia compensativa (per rimediare agli svantaggi) e giustizia istituzionale comprendendone significato e approccio. Gli individui, e anche i bambini e i giovani, che vengono introdotti ai valori in questo modo, sono così rispettati nella loro competenza decisionale e nella loro volontà di impegnarsi. Questo modello promuove quindi l'auto-pensiero e il legame con se stessi: "Questo modello permette di tener conto del fatto che gli individui si interrogano sulle ragioni della validità delle norme e che la comprensione della correttezza di certe azioni può diventare essa stessa un motivo."²⁵ E noi, come insegnanti di filosofia, dobbiamo cercare di promuovere queste intuizioni affinché gli alunni e gli studenti - nel migliore dei casi - imparino a sviluppare principi per se stessi, principi di disposizione comportamentale nel senso di legami di valore. Non dovrebbe mai trattarsi solo una questione di conoscenza cognitiva; la formazione dell'io dovrebbe sempre avere anche lo scopo di educare l'io.

4. Conseguenze didattiche

La didattica consiste in un intreccio di contenuti opportunamente selezionati per un gruppo target, metodi appropriati (che rendono possibili diverse forme di lavoro) e Media favorevoli a questo scopo che però non dovrebbero essere esclusivamente e sempre mezzi di testo, questo vale anche per la pratica della filosofia nelle scuole e nelle università.

Ci sono stati approcci filosofici e didattici molto diversi in Germania. Da un lato molto orientati cognitivamente verso alcuni concetti filosofici educative e con approcci ermeneutici prevalentemente testuali (come quelli di Wulf Rehfus), dall'altro lato, concetti educativi fondati sul dialogo, come nel caso di Ekkehard Martens, fino alla sua cosiddetta "tesi di costituzione", secondo la quale gli argomenti filosofici e le domande filosofiche dovrebbero prima di tutto svilupparsi nella discussione educativa in classe. In pratica, però, nella scuola e soprattutto nelle lezioni di filosofia non si può evitare di insegnare in modo orientato al gruppo target, cioè selezionando contenuti e metodi di insegnamento che siano mirati alle sensibilità e alle predisposizioni del gruppo di apprendimento. Questo al fine di suscitare interesse, facilitare l'apprendimento e migliorare il valore della memoria di ciò che è stato appreso. Naturalmente, in pratica bisogna considerare inoltre che si è vincolati dai programmi di studio e dai sillabi. Gli sforzi della

²¹ Lutz Mauermann, *Methoden der Wertklärung nach dem Ansatz von Rath, Harmin, Simon*, in: Mauermann /Weber (eds.), *Der Erziehungsauftrag der Schule*, Donauwörth 1978, p.211 e sgg.

²² Siehe z.B. Helmut Brezinka, *Werteerziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*, in: Herbert Huber (eds.), *Sittliche Bildung. Ethische Erziehung in Schule und Unterricht*, Asendorf 1993, p.53 e sgg.

²³ Norbert und Gabriele Münnix, *Leben statt gelebt zu werden. Wie wir Kinder Orientierung geben*, Zürich/Düsseldorf 2001, p.143 e sgg.

²⁴ Gertrud Nunner-Winkler, *Zur moralischen Sozialisation*, in: Herbert Huber (eds.), op.cit., p. 105 e sgg.

²⁵ Nunner-Winkler, op. cit., p. 109.

didattica di oggi per individualizzare e differenziare i processi di apprendimento nelle scuole (cosa che è piuttosto impossibile nelle università) si spingono così lontano che, dopo una diagnosi del tipo di apprendimento, i Media, i metodi e anche il modo in cui vengono affrontati i tipi di apprendimento visivo, uditivo e cinestetico sono progettati in modo diverso questo, al fine di aumentare il valore della memoria di ciò che è stato appreso. La neurodidattica include anche la consapevolezza che ciò che è stato appreso ha un adattamento migliore e che ad esso si collega una attività più indipendente del soggetto.²⁶

Tre esempi di lezioni di filosofia non testuali, orientate all'azione, che stimolano il proprio pensiero, dovrebbero illustrarlo, come ho già utilizzato nei seminari universitari:

1. *La discussione neosocratica per definire i termini e i concetti*

“Dove sono i limiti di tolleranza?” Una domanda del genere all'inizio di una discussione neosocratica, secondo Leonard Nelson, il moderatore, a differenza del classico Socrate, dovrebbe non pronunciarsi trattenendosi e mirando, prima di tutto, all'obiettivo che i partecipanti durante la discussione possano riportare, a loro volta, un esempio della propria esperienza. Il gruppo deciderà poi quale può essere l'esempio più produttivo per il lavoro successivo, e la persona che dà l'esempio dovrà poi rispondere a domande più precise sulla situazione dell'esempio. Tutti gli altri pensieri e le altre domande verranno registrati per iscritto, ad esempio su una lavagna a fogli mobili su un muro (spesso una lavagna non è sufficiente), in modo che lo sviluppo del pensiero della conversazione sia sempre dinnanzi al gruppo e possa essere ripreso anche dopo le interruzioni (alla fine dell'ora). Il moderatore dovrebbe guidare il meno possibile, ma può attirare l'attenzione sulle contraddizioni e chiedere chiarimenti, in modo da sondare le dimensioni del termine da esplorare.²⁷ Alla fine ci dovrebbe essere una risposta supportata da tutti, e poi si potrebbe leggere con un diverso livello di riflessione, ad esempio: *l'Epistola de tolerantiae* di John Locke e chiedersi se questo concetto di tolleranza sia ancora attuale. Allo stesso tempo si pratica un atteggiamento di rispetto reciproco, di ascolto reciproco e di discussione.

2. *La procedura del metapiano per lavorare su campi concettuali*

“Cosa sono esattamente le violazioni dei diritti umani? Questa domanda non mira ad un'analisi concettuale come nel primo caso, ma a trovare il maggior numero possibile di termini per illustrare questo termine generico, che vuole essere meno astratto ex negativo. I partecipanti al seminario sono invitati a scrivere degli esempi su cartoncini o post-it (formato circa 1/3 di pagina A4) e esporli ad una parete della stanza, prima completamente non ordinati, e poi osservarli. Di solito c'è una seconda fase con aggiunte, come le idee degli altri stimolatori. (Esempi: omicidio, tortura, ficcare il naso nel diario della figlia, diffamazione, violenza sessuale, schiavitù, procedimenti giudiziari senza possibilità di difesa, divieto di manifestazioni, furti, razzismo, esperimenti farmaceutici su pazienti senili, etc.). Successivamente il compito sarà quello di organizzare i termini di questa mappa mentale, che è stata esposta sul muro, secondo i gruppi (le carte possono essere spostate) ricercando termini generici, che permettono agli studenti di comunicare tra di loro. Il Clustering²⁸ si traduce quindi in termini generici come: protezione della privacy, diritto di proprietà, interferenza con l'integrità fisica, discriminazione, libertà di opinione, ecc. Ancora, gli studenti, ognuno per conto proprio, dovrebbero scrivere i propri diritti umani sotto la voce “Ciò che non deve essere”. Questi testi saranno presentati, magari anche in un giornale murale e

²⁶ Elke Deparade, *Methodenlernen in der Gymnasialen Oberstufe*, Bamberg 2009, p. 7 (con suggerimenti per l'apprendimento a “misura di cervello”).

²⁷ Vd. ad es. Beispielgespräche Gisela Raupach-Strey, *Sokratische Didaktik*, Münster 2002. La prima parte del libro è disponibile in rete.

²⁸ La procedura è raccomandata da Kersten Reich, *Constructivist Didactics*, Weinheim/Basel 2012 (con un CD allegato sul pool di metodi), l'implementazione ex negativo utilizzando l'esempio dei diritti umani all'inizio di un seminario “Human Rights Intercultural” è stata una mia idea. (Il pool di metodi di Kersten Reich è disponibile anche in forma digitale: URL : <http://methodenpool.uni-koeln.de>).

potrebbero seguire questioni giustificative. Solo allora, infine, si passa alla lettura di testi classici e si può, per esempio, confrontare e discutere la Dichiarazione dei diritti umani dell'ONU del 1948 e la Dichiarazione dei diritti umani nell'Islam del Cairo del 1990. Quale concetto di dignità o di diritto esiste in ogni caso? (Verrà notato, inoltre, che in alcune culture l'eccessivo individualismo non è considerato proprio come un'indicazione di dignità).²⁹

3. Discussioni in fishbowl come struttura di argomentazione in caso di posizioni opposte

In Germania ci sono città in cui l'80% degli abitanti (compresi i cittadini tedeschi) e ha un background migratorio e classi scolastiche in cui sono rappresentate 16 nazioni. Questa grande eterogeneità rende necessario prendere sul serio anche le prospettive non eurocentriche discutendone. Ho quindi sviluppato un concetto di multiperspettività,³⁰ perché prospettive diverse dalla propria possono certamente aiutare ad allargare gli orizzonti e contribuire al progresso della conoscenza o almeno a una migliore comprensione di altre influenze culturali.³¹ In una discussione i rappresentanti di due diverse posizioni, ad esempio, sul ruolo delle donne (una citazione della filosofa Marie le Jard de Gournay potrebbe servire come suggerimento), si siedono uno accanto all'altro in mezzo a un cerchio composto da sedie, e accanto a ciascuna di esse una sedia rimane libera. Il metodo è adatto a dare struttura a discussioni controverse, perché dopo aver presentato due posizioni diverse, i compagni della cerchia delle sedie possono sedersi al centro accanto ai rappresentanti che vogliono sostenerli con argomentazioni ritornando successivamente alla cerchia delle sedie per fare spazio ad altri argomenti pro e contro. C'è anche la possibilità - come nel programma televisivo [in Germania] "Pro e Contra" - di fare una votazione dopo la prima presentazione delle posizioni opposte su chi sta da quale parte e di ripetere questa votazione dopo la discussione. I cambiamenti di opinione sulla base di argomentazioni che possono essere motivate incoraggiano le persone ad andare oltre la semplice opinione e ad attribuire valore alla riflessione, e anche questo è prevenzione della violenza.

Naturalmente la procedura può essere applicata anche a testi che fin dall'inizio hanno messo in contrapposizione posizioni controverse, come i dialoghi di Berkeley tra Hylas e Filonous, che, come gli antichi dialoghi socratici, possono essere presi a modello anche per il filosofare teatrale (Gefert), che nel senso dell'adozione (sperimentale) delle prospettive può aiutare a dimostrare una ancor maggiore identificazione con le posizioni. In tal senso può seguire anche il metodo dell'esperimento del pensiero, che ancora una volta è stato onorato nella moderna filosofia analitica.³²

Infine, un metodo testuale orientato all'azione, che stimola il proprio pensiero e rimane a lungo nella memoria per il merito della responsabilità personale:

4. il mosaico degli esperti

Si tratta di un lavoro di gruppo in due fasi, la prima fase la quale si basa su una divisione del lavoro e la seconda fase sullo stesso lavoro con una diversa composizione del gruppo.³³ Se, per esempio, le idee dello Stato di diritto in Montesquieu, Kant e Hegel devono essere elaborate e messe in discussione tra loro, allora nella prima fase tre gruppi, orientati sulla divisione del lavoro, devono elaborare insieme le rispettive posizioni di Montesquieu, Kant e Hegel. Nessuno di loro può non esporsi, come avviene di solito nel lavoro di gruppo, perché i componenti del

²⁹ Johan Galtung, *Menschenrechte – anders gesehen*, op. cit., p. 17.

³⁰ Gabriele Münnix, *Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm*, Münster 2020, p. 182 e sgg.

³¹ Gabriele Münnix, l'idea di filosofia sperimentale di Nietzsche. Multiperspettività e Filosofia pratica, in: Johannes Rohbeck (a cura di), *Filosofia sperimentale e Didattica filosofica. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 15*, Dresda 2014, pp. 186- 198; versione italiana: [https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione Filosofica/cf36.pdf](https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione_Filosofica/cf36.pdf) in: *Comunicazione Filosofica*, n.36, Maggio 2016

³² Gabriele Münnix, *The Power of Thought Experiments*, in: *Europa Forum Philosophie 64*, luogo citato., pp. 141-152.

³³ La procedura risale a Heinz Klippert, *Methodentraining*, Weinheim/Basilea 2004.

gruppo, dall'inizio sono a conoscenza che nella seconda fase dovranno presentare e rappresentare la posizione precedentemente elaborata con una diversa composizione di gruppo. Ad esempio, se si dispone di un gruppo di apprendimento di 18 studenti, sono possibili 6 gruppi di tre, ma anche tre gruppi di 6 partecipanti ciascuno. In quest'ultimo caso, nella seconda fase, due studenti in ciascuno dei loro nuovi gruppi, ora misti, rappresenterebbero la posizione precedentemente sviluppata come "esperti". (È particolarmente interessante se i due provengono da culture diverse e portano punti di vista diversi). In tale contesto, in questa seconda tornata diversamente composta, l'obiettivo è ora quello di discutere sulla base di ciò che è stato presentato per determinare e valutare le somiglianze e le differenze tra le posizioni. (Naturalmente l'insegnante deve aver fatto una selezione adeguata dei testi in anticipo. E per gli studenti che sono già abituati a lavorare in modo indipendente, la prima fase può essere eventualmente elaborata in preparazione di un seminario. I testi potranno ovviamente essere più impegnativi.)

Secondo i concetti didattici più recenti, le ricerche sui processi di apprendimento e le teorie dell'apprendimento un approccio puramente testuale e ermeneutico all'insegnamento con parafrasi e, nella migliore delle ipotesi, l'illustrazione di formulazioni astratte attraverso esempi deve essere un ricordo del passato. Per la maggior parte degli alunni e degli studenti è spesso estremamente noioso e ha poco a che fare con i loro vissuti. Ma se questo legame con quest'ultimi viene ripetutamente chiarito, il tema della filosofia può ispirare e guadagnare in importanza. Per questo motivo, nelle linee guida per la valutazione delle prestazioni abbiamo anche stabilito che le prestazioni puramente riproduttive non possono essere valutate come più che "sufficienti". L'analisi delle categorie, il trasferimento e il pensiero proprio forniscono poi i criteri di valutazione per i gradi superiori. Kant aveva dichiarato nella sua lezione sulla Logica: "Filosofare, tuttavia, può essere appreso solo attraverso la pratica e l'uso autosufficiente della Ragione... Chi vuole imparare a filosofare può considerare tutti i sistemi filosofici solo come una storia dell'uso della Ragione e come oggetti della pratica del suo talento filosofico."³⁴ Per questo motivo abbiamo anche ancorato gli obiettivi indicativi Kantiani: 1. pensare per se stessi, 2. pensare al posto di ogni altra persona e 3. pensare per se stessi³⁵ all'unanimità in ogni momento, sancito nelle linee guida filosofiche di molti Stati federali, e abbiamo anche indicato la "Filosofia pratica" come obiettivo nell'insegnamento preparatorio della "Filosofia pratica" in NRW sulle aree di riflessione filosofica (per gli studenti di 10-15 anni).

Queste competenze sono particolarmente auspicabili nell'insegnamento filosofico nelle Scuole e nelle Università, nei corsi di etica o di filosofia politica, ove si auspica - come effetto collaterale - rendere più comprensibili i valori che uniscono i Paesi dell'Unione Europea. Questo non è facile e richiede non solo un canone delle idee filosofiche rilevanti nei programmi di studio, ma anche la comprensione del fatto che i paesi dell'ex blocco orientale hanno inizialmente vissuto un carattere diverso dopo le guerre mondiali.

Tuttavia, questi valori comuni sono estremamente importanti, soprattutto di fronte alle gravi crisi che l'Unione europea sta attualmente affrontando, e anche i nostri giovani devono esserne consapevoli. Possono assicurarci un'identità europea come una grande famiglia e conservarla per un futuro che si spera migliore.

³⁴ Kant, *Logik* A 27f.

³⁵Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* BA 167.

EUROPÄISCHE IDENTITÄT UND PHILOSOPHISCHE BILDUNG

Gabriele Osthoff-Münnix

1. Was sollen wir unter dem Begriff „Europa“ verstehen?
2. Bekenntnisidentität oder Wertebindung: Wer ist europäischer Bürger?
3. Wertevermittlung oder Werteklä rung? Wie kann die Philosophie ein europäisches Identitätsbewusstsein unterstützen?
4. Didaktische Konsequenzen.

1. Was sollen wir unter den Begriff „Europa“ verstehen?

„Europa“, das ist nicht nur ein Kontinent, zu dem z.B. nur ein ganz kleiner Teil der Türkei gehört, aber Russland bis zum Ural, und natürlich auch England und die Schweiz. Neben der geographischen Klassifikation haben sich nach der Katastrophe des 2. Weltkriegs aus einer Wirtschaftsunion aber auch die politischen Strukturen der heutigen Europäischen Union entwickelt, die in Zeiten der Globalisierung mit globalen Problemen besser, so hoffen wir zumindest, umgehen können: Probleme wie Klima, Umwelt, Migration und ganz aktuell Pandemien können nicht mehr in nationalstaatlichen Alleingängen angegangen werden. Zwar haben wir in „Europa“ nicht eine einzige Verfassung und Verwaltung, wie die Vereinigten Staaten von Amerika, und der Aufbau einer politischen Struktur „von unten“, unter demokratischen Maßgaben, ist ungleich komplizierter, da die Diversität – nicht nur sprachlich, sondern auch geschichtlich – viel größer ist. Doch das Ziel, ein friedliches Miteinander zum wechselseitigen Vorteil, ist jede Bemühung wert, auch wenn heute angesichts von Populismus und wiederkehrenden Nationalismen und Egoismen neue Schwierigkeiten aufgetaucht sind, die die Arbeit erheblich erschweren.

Wir sind gewohnt, unsere europäische Kultur auch als die Kultur des sog. „Abendlandes zu bezeichnen, da die Sonne am Abend im Westen steht. Doch was soll „westliche Kultur“ (Huntington: „the so-called west“, sehr vereinfachend, im Gegensatz zum Islam) bedeuten? Aus der Sicht Afrikas sind wir der Norden, aus der Sicht des amerikanischen Kontinents (die USA zahlt Huntington zur sogenannten „westlichen“ Zivilisation)³⁶ sind wir der Osten; die Bezeichnungen sind also relativ.

Denkt man an die Ursprünge der europäischen Kultur, so kommen einem die geistesgeschichtlichen Grundlagen heutiger Demokratien in der griechischen Philosophie in den Sinn, die in der Tat als eine gemeinsame Wurzel Europas gesehen werden können. Doch fest steht, dass die griechische Kultur nicht aus sich selbst heraus das wurde, was sie war und für uns heute ist, sondern – wie die interkulturelle Philosophie heute weiß – sich einer Vernetzung der Kulturen des Mittelmeerraumes verdankt. Auch wenn wir an die Entstehung der Philosophie in der griechischen Kultur denken (einer der drei Orte, an denen in der sog. „Achsenzeit“³⁷ die Menschheit zum philosophischen Denken durchbrach), so muss man festhalten, dass dies zumindest in Griechenland nicht aus sich selbst heraus geschah. „Die dogmatischen Gelehrten richteten einen gleißenden Scheinwerfer auf das antike Griechenland, während die übrige Bühne in Dunkelheit getaucht ist. Aber wenn man die gesamte Bühne ausleuchtet, sieht man die anderen Mitwirkenden: Mesopotamier, Perser, Ägypter, und Phönizier. Man versteht, dass es im alten Griechenland nicht nur den Heldenmonolog, sondern zahlreiche Dialoge gab, die Teil eines vielstimmigen

³⁶ Samuel Huntington, *Der Kampf der Kulturen*, München 1996, S. 291 ff spricht gar von „Der Westen und der Rest“.

³⁷ Dieser von Karl Jaspers zuerst und auch von Habermas in seinem neuen Buch gebrauchte Begriff bezeichnet die Zeit um etwa 500 v.Chr., zu der an drei Stellen, in Indien, China und Griechenland der menschliche Geist zur Philosophie durchbrach. S. auch Ram Adhar Mall, *Die drei Geburtsorte der Philosophie: China, Indien, Europa*, Bonn 1989.

Stücks waren.“³⁸ Die griechischen Begriffe für Maße und Gewichte sowie für die Nautik z.B. entstammen semitischen Lehnwörtern, und schließlich holten sich die Griechen ihr Alphabet von den Phöniziern, die überall im östlichen Mittelmeerraum Handelsposten hatten: „Schon wenige Jahre nach der Einführung des „griechischen“ Alphabets hatte sich die neue Fertigkeit im gesamten griechischsprachigen Mittelmeerraum verbreitet: Die Phryger, Lyder und Lykier im Osten übernahmen das Alphabet ebenso wie die Etrusker und Iberer im Westen.“³⁹

Und auch späterhin war die „abendländische“ Kultur nicht frei von Einflüssen der Levante: Thales v. Milet und Homer entstammten z.B. der heutigen Türkei, Augustinus kam aus Tunesien, und Plotin aus Ägypten; und die griechische Philosophie kam nach „Europa“ nur durch den Umweg über die arabische Philosophie.⁴⁰

Was könnte man auf dieser Basis als „Wesen“ der abendländischen Kultur, zumindest in Europa, bezeichnen? Oft hat man die Wurzeln der ‚abendländischen‘ Identität in der griechischen Antike, in der jüdisch-christlichen Tradition und in der Aufklärung gesehen. Aber auch das ist nicht unproblematisch: „Diejenigen, die auf der Suche nach den Ursprüngen der europäischen Kultur in die Vergangenheit schweifen, [können] ein generelles Dilemma kaum vermeiden: Im Versuch, Substantielles zu finden, werden besondere kulturelle Züge essentialisiert, und alternative Identitätsmuster werden verworfen. So leugnet die Identifikation des jüdisch-christlichen Vermächtnisses als bedeutsam oft die Beiträge des Islam zur europäischen Geschichte nicht nur im Mittelalter;⁴¹ die Unterstreichung der Rolle des Hellenismus, der nicht nur griechisch, sondern auch asiatisch, z.B. persisch, war, ignoriert die Rolle der sog. „Barbaren“, und schließlich kann die Konzentration auf die Rolle der Aufklärung das Risiko beinhalten, die Bedeutung der Romantik bei der Bildung modernen europäischen Bewusstseins und der Entwicklung von nationalen Gefühlen herunterzuspielen. Trotz des weiten historischen Blickwinkels steht die erwähnte kulturelle Triade für überlegte Wahl und schließt dadurch andere mögliche Optionen für kollektive Identifikationen vom europäischen Projekt aus.“⁴²

Man sieht an diesem Beispiel deutlich die Schwierigkeiten des Essentialismus: Was überhaupt wesentlich ist, kann aus verschiedenen Perspektiven ja anders gesehen werden. Kraus schlägt daher vor, kulturelle Identität nicht durch ein substantielles Set von Werten zu definieren, die von kulturell ethnozentrischen Perspektiven abhängen, sondern er zieht es vor, als Indikatoren für Gruppenzugehörigkeit kollektive Erinnerungen, kodifiziertes Alltagswissen, Ethnizität, Sprache oder Religion anzunehmen.

Doch die Phrase vom „christlichen Abendland“, die Populisten oft verwenden, um Fremdes abzuwehren, ist wertebezogen und nicht unproblematisch: In vielen Ländern hat eine Säkularisierung Raum gegriffen (in der ehemaligen DDR war der Atheismus sogar staatlich verordnet), und auch die antiken Griechen waren keine Christen. Die Zeit des maurischen Andalusien, in dem vor der Reconquista Christen, Juden und Muslime in einer Epoche der Hochkultur friedlich zusammenlebten, zeigt, dass man z.B. den Islam nicht einfach ausschließen darf. Auch der vielfach enorme Beitrag jüdischen Denkens und jüdischer Kultur, sowohl sephardischer als auch ashkenasischer Provenienz, muss einbezogen werden. Daher kann man auch nicht einfach Europa als Hort der indogermanischen Sprachfamilie sehen. Das Indische hat trotz anderer Schriftzeichen mehr Ähnlichkeit mit germanischen Sprachen als mit anderen asiatischen Sprachen, und das Baskische, wie schon Wilhelm v. Humboldt festgestellt hat, fällt völlig aus der genannten Sprachfamilie heraus, ebenso wie die z.B. in Finnland und Ungarn gesprochenen finnugrischen oder die slawischen Sprachen, die man nicht aus der europäischen Identität ausschließen darf. Zu den kollektiven Erinnerungen muss man sicher die traumatischen Erfahrungen der

³⁸ Iliya Trojanov/ Ranjit Hoskoté, *Kampfabgabe. Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen*, München 2009, S. 44.

³⁹ Brumlik, *Schrift, Wort und Ikone*, Hamburg 2006, S. 19 und 45f.

⁴⁰ Holenstein, *Philosophie-Atlas. Orte und Wege des Denkens*, Zürich 2004, S. 84-91.

⁴¹ S. z.B. Münnix, *Das Bild vom Bild*, Freiburg 2019, S. 180-245.

⁴² Kraus, *A Union of Diversity. Identity and Polity-Building in Europe*, New York 2008, S. 39 (Übersetzung durch die Autorin.)

Religionskriege zu Beginn der Neuzeit rechnen, nach denen zumindest die Religionen der beteiligten Länder begannen, Toleranz zu lernen, und die Katastrophe der Weltkriege im letzten Jahrhundert, die gegen alle Erwartungen leider nicht verhindert haben, dass Rassismus und Intoleranz erneut aufblühen und das Fremde als Bedrohung des Eigenen möglichst ausgeschlossen werden soll. Das gilt besonders für Länder, die zur Zeit des Kalten Krieges wenig Kontakt mit anderen Kulturen haben durften. Nicht nur durch internationale Mobilität und wirtschaftliche Verflechtungen stellen wir aber in modernen Gesellschaften, nicht nur in Europa insgesamt, sondern auch schon in den einzelnen Ländern, bereits intern eine große Pluralität und Diversität fest, die man nicht nivellieren kann.

2. Bekenntnisidentität oder Wertebindung: Wer ist europäischer Bürger?

Doch was ist dieses eben erwähnte Eigene? Wann darf man sich europäischer Bürger nennen? Die Frage weist auf den mittelalterlichen Universalienstreit zwischen Essentialismus und Nominalismus. Ist etwa jeder ein Europäer, der sich so nennt? Das wäre die Bekenntnisidentität, die der amerikanische Politologe Francis Fukuyama vorschlägt,⁴³ da für ihn Ethnie („gemeinsames Blut“) und andere Identitätsmarker ausgedient haben. Zu groß sind ja die inneren Unterschiede und Diversitäten bereits innerhalb einer Nation, als dass sich daraus einige Wesensmerkmale ableiten ließe: es gibt keine homogene Gesellschaft, auch wenn Populisten das gerne suggerieren und alles „Artfremde“ abwerten und ausschließen wollen. Die Alternative, eine gemeinsame Bezeichnung aufgrund von gemeinsamen typischen Wesensmerkmalen, ist bereits als problematisch erwiesen worden, da solche Festschreibungen auch für die Zukunft fixieren, ja fast determinieren, wie jemand aufgrund von bestimmten Beschaffenheiten eben zu sein hat. Es gibt keine „Container-Kultur“, bei der Kulturen auf dem jeweiligen Volksgeist wie geschlossene Container aufruhend⁴⁴ und eine spezifische Volkskultur bewirken. Essentialistische Klassifikationen bewirken Verallgemeinerungen und Festschreibungen, die nicht sensibel für Entwicklungsprozesse und Veränderungen auf eben diese reagieren können und schon angesichts von interner Diversität versagen. Amartya Sen findet solche Klassifikationen als Zuschreibungen von außen latent gewalttätig,⁴⁵ und Chokr nennt solchen Essentialismus „a fundamental misconception of culture“. Denn die Vorstellung, dass Kulturen distinkte und je andere Wesenseigenschaften haben und sich hermetisch gegenüber anderen kulturellen Einflüssen verschließen, sei eine Illusion.⁴⁶ Zudem findet Identitätsbildung heute zunehmend zwischen den Kulturen statt, man kann mit Mead sogar von dialektischen Prozessen zwischen Innen- und Außenperspektive und vielleicht sogar im Hegelschen Sinne von einer Höherentwicklung ausgehen.⁴⁷

Ich würde hier gerne Wittgensteins Vorschlag folgen und im Hinblick auf Identitätskonzepte eine mittlere Position zwischen Essentialismus und Nominalismus einnehmen. Europäer ist nicht, wer sich so nennt, und auch nicht, wer über die entscheidenden „typischen“ Merkmale eines Europäers (welche sollten das angesichts von unglaublicher Diversität sein?) verfügt. Jede Festlegung ist unzureichend und unterkomplex. Wittgensteins Lösung des Problems liegt nicht im Aufweis einer gemeinsamen Substanz oder der Bezeichnung mit einem gemeinsamen Namen, sondern im Aufweis von Familienähnlichkeiten. Wie die Mitglieder einer Familie haben wir nicht alle sämtliche typischen Merkmale gemeinsam, sondern einige, die sich vielfältig überschneiden können, und diese Gemeinsamkeiten sichern wie eine gemeinsame Familiengeschichte Zusammenhang. So etwa ist der italienische Einigungsprozess unter Garibaldi vergleichbar mit dem Überwinden deutscher Kleinstaaterei in den einzelnen Fürstentümern, das mit der Entstehung eines neuen romantischen Nationalgefühls einherging. Und die Entwicklungen in

⁴³ Fukuyama, *Identität. Wie der Verlust der Würde die Demokratie gefährdet*, Hamburg 2019. Engl. *Identity. The Demand for Dignity and The Politics of Resentment*, New York 2018.

⁴⁴ Ulrich Beck, *Was ist Globalisierung?* Frankfurt 1998, S. 49ff.

⁴⁵ Amartya Sen, *Identity and Violence. The Illusion of Destiny*, London 2006, S. 11ff und 42.

⁴⁶ Chokr, A Fundamental Misconception of „Culture“: Philosophical and Political Implications, in: Botz-Bornstein / Hengelbrock (Hg.) *Re-ethnicizing the Minds? Cultural Revival in Contemporary Thought*, S. 406.

⁴⁷ Münnix, Identität und Alterität. Personengese zwischen den Kulturen, Europa Forum Philosophie 68, S. 65-87.

Musik, Malerei und Theater in der Epoche des Barock oder der Spätromantik zeigen, dass verschiedene Mitglieder der europäischen Familie durchaus anders und individuell, aber doch auch ähnlich gearbeitet und sich gegenseitig angeregt haben. Zur europäischen Identität gehört aber auch, dass anders als in anderen Kulturkreisen, die Epoche des Rationalismus, von Frankreich ausgehend, dafür sorgte, dass der Mensch mit seinem Geist sich gemäß der Cartesischen Devise als „maître et possesseur de la nature“ erweise, und so bei aller Problematik dieser Opposition eine lebensdienliche Technik entwickle, die vor Naturkräften schützen kann und das Leben erleichtert. Die Entwicklung des „westlichen“ Individualismus, der so in anderen, z.B. asiatischen oder afrikanischen Kulturen nicht stattfand, ist unter anderem auf das „cogito ergo sum“ zurückzuführen. Dieser Rationalismus wirkte bis hin zur Göttin Vernunft, die zeitweilig in der französischen Revolution statt anderer Heroinnen angebetet wurde und für eine besondere Form der Säkularisierung in Frankreich sorgte, die sich in anderen europäischen Ländern so nicht entwickelt hat. Und immerhin hat der Schlachtruf der Französischen Revolution „liberté, égalité, fraternité“ dafür gesorgt, dass heute in den meisten europäischen Verfassungen – und nicht nur dort⁴⁸ – Menschenwürde, negative und positive Freiheit, Gleichheit bzw. Gleichwertigkeit der Individuen vor dem Gesetz unabhängig von Herkunft, Ethnie, Geschlecht, Religion etc. sowie Solidarität als grundlegende Werte verankert sind. Die Menschenrechte sind eine europäische Errungenschaft! Und aus ihnen ergeben sich auch Menschenpflichten, die sich als Achtung dieser Rechte erweisen müssen.

Für die Entwicklung dieser Ideen ist ganz zentral die italienische Renaissance und Pico della Mirandas Traktat über die Menschenwürde zu nennen. Ebenso der spanische Humanismus, z.B. an der Universität von Salamanca, der angesichts der Entdeckung der „neuen Welt“ den Hintergrund für die sog. Valladolid-Kontroverse bildete.⁴⁹ Hier wurde gegen das brutale Vorgehen der Conquistadores in Mittelamerika gefragt, ob es nicht für alle von Gott geschaffenen Menschen kraft ihrer Natur sogenannte „natürliche Rechte“, z.B. auf Leben und Eigentum gebe, die man keineswegs einfach missachten dürfe; lange bevor es in Frankreich mit General Lafayette eine erste Formulierung der Menschenrechte gab, die dann auch auf die „Bill of Rights“ in der amerikanischen Verfassung gewirkt hat.

Dennoch sind die Menschenrechte, so wie sie in der Erklärung der Vereinten Nationen 1948 formuliert worden sind, nicht sakrosankt. Man hätte wohl keine Einigung erzielen können, wenn die heute vertretenen Länder schon Mitglieder gewesen wären. Immerhin sind die Kinderrechte von vielen Ländern der Welt schon ratifiziert und als bindend anerkannt worden. Die Menschenrechte haben sich historisch in verschiedenen Phasen weiterentwickelt, und erst in unseren Tagen hat man auch z.B. an das Recht auf sauberes Wasser gedacht und es 2010 als Menschenrecht anerkannt. Strittig ist auch ein Recht auf Arbeit, wie es als positives Recht in der Kairoer Menschenrechtsdeklaration im Islam von 1990 verankert ist, das etwa in Luxemburg aber nur als negatives Recht erscheint, wohl aus Furcht, dass dieses Recht dann eingeklagt werden könnte. Aus Afrika kommt die Kritik, dass diese Menschenrechte Individualrechte sind und keine Rechte von Gruppen, z.B. von Minderheiten, schützen.⁵⁰ Und was ist mit dem islamischen Recht der Genugtuung für Opfer von Gewalttaten⁵¹ (womit keineswegs der Scharia das Wort geredet werden soll), oder dem Recht, im Kreise seiner Familie und nicht in einem Altersheim sterben zu dürfen?⁵² Hier ist unbedingt auf der Basis des Erreichten interkultureller Dialog vonnöten, um

⁴⁸ S. die amerikanische Bill of Rights, nicht unbeeinflusst von Lafayettes Menschenrechtserklärung.

⁴⁹ Bartolomé de las Casas, Disputation von Valladolid, in: Mariano Delgado (Hg.), *de las Casas, Werkausgabe* Bd. 1, Paderborn 1994, S. 336-436. Vgl. auch B. Latour, Whose Cosmos, which Cosmopolitics? In: C. Robertson-von Trotha, *Kultur und Gerechtigkeit*, Baden-Baden 2007, S. 44ff.

⁵⁰ Kwasi Wiredu, Demokratie und Konsensus in traditioneller afrikanischer Politik, in: Gabriele Münnix, (Hg.), *Wertetraditionen und Wertekonflikte. Ethik in Zeiten der Globalisierung*, Nordhausen 2013, S. 231-242, hier S. 236ff.

⁵¹ Hamid Reza Yousefi, Menschenrechte im Vergleich der Kulturen, in: Gabriele Münnix (Hg.), *Wertetraditionen und Wertekonflikte. Ethik in Zeiten der Globalisierung*, a.a.O., S. 95-108.

⁵² Johan Galtung, *Menschenrechte – anders gesehen*, Frankfurt 1997, S. 29. Vgl. auch Uwe Voigt (Hg.), *Die Menschenrechte im interkulturellen Dialog*, bereits Frankfurt 1998, mit Beiträgen aus Mittelamerika, Süd-, Ost- und Westasien und Afrika.

andere Traditionen besser verstehen zu können und eventuelle Weiterentwicklungen von Menschenrechtskodifizierungen zu diskutieren und anzuregen.

Neben den Menschenrechten gibt es aber noch andere Werte, die in „Europa“ eine Rolle spielen. Schließlich hat Montesquieus Philosophie der Gewaltenteilung dazu geführt, dass für unsere Demokratien heute in der Regel (und anders als z.B. in der Türkei) Legislative, Exekutive und Judikative strikt getrennt sein sollten: Die Gesetzgebung muss von einem gewählten Parlament ausgehen, in dem die unterschiedlichen Parteien mit „Volksvertretern“ repräsentiert sind, die sich einer Verfassung verpflichtet fühlen, die Rechtsprechung und Rechtspflege muss davon unbedingt unabhängig sein, und die ausführenden Organe ebenfalls. Und es sollte eine unabhängige Medienlandschaft geben, in der – wie in den Parlamenten – kontroverse Diskussionen möglich sind. Doch diese für Zentraleuropäer selbstverständliche Tradition der Rechtsstaatlichkeit, in der auch Regierungen sich an Rechte und Gesetze halten müssen und keineswegs über diesen stehen, was z.B. auch Vetternwirtschaft, Korruption und Nepotismus unterbinden muss, scheint noch nicht für alle Mitglieder der Europäischen Union bindend zu sein, wie zur Zeit für Polen, oder für Viktor Orbans „illiberale Demokratie“. Und erst recht nicht für die nach „Europa“ strebende Türkei, in der jede Kritik als „Terrorismus“ gebrandmarkt und verfolgt wird, und von unabhängigen Rechtsorganen und Medien kaum die Rede sein kann. „Demokratie“ wird dort einfach nur als Möglichkeit von Wahlen definiert, ohne die gewachsenen europäischen Traditionen und Werte zur Kenntnis zu nehmen. Die philosophischen Quellen von Rechtsstaatlichkeit – gerade hier klaffen in der philosophischen Bildung große Lücken⁵³ – und von Menschenrechten sind also unbedingt in eine identitätsbildende Erziehung sowohl an Schulen als auch an Universitäten zu integrieren. Es reicht nicht, in der philosophischen Lehre an Schulen und Universitäten die Entstehung der antiken Demokratie zu behandeln, die sowieso für Frauen und Sklaven nicht galt, nur für freie männliche Bürger Athens, und die weitere Entwicklung des Demokratiedenkens zu unterschlagen.

Wir blicken in „Europa“ auf eine oft gemeinsame Kulturgeschichte zurück, in der immer schon wechselseitige Einflüsse wirksam geworden sind. Ein vielstimmiges Konzert, zu dem auch die Entwicklung der Nationalökonomie in England (heute als Neoliberalismus präsent), der pazifistische Humanismus eines Erasmus von Rotterdam, die „Pansophia“ und „Panglottia“ des Tschechen Comenius und sein emanzipatorischer Bildungskanon („omnia omnibus omnino“), der frühe französische Sozialismus und viele andere Strömungen beigetragen haben, die nie nur national waren, sondern immer auch in andere europäische Länder hineingewirkt haben, sogar ins vorrevolutionäre Russland. Und das ist keine Erscheinung der Neuzeit: Schon im Mittelalter waren die Gelehrten der verschiedenen Länder vernetzt und konnten mit der damaligen lingua franca Latein problemlos zwischen den Universitäten Paris, Oxford, Köln und Prag wechseln und ihre Wirkung – auch philosophisch – an anderen Orten entfalten. (Comenius war z.B. auch in England und Schweden aktiv.) Und dieser Gedanke einer Vernetzung, die nicht neu bewirkt werden muss, sondern historisch gewachsen ist, führt zurück auf den Gedanken der Familienähnlichkeiten: Auch wenn wir kein gemeinsames Wesen europäischer (asiatischer, afrikanischer) Identität festschreiben können, so sind wir doch als Familie mit vielfältigen Verbindungen und Bezügen und einer oft gemeinsamen Geistesgeschichte miteinander verbunden: Es sind die großen Ideen, die uns gemeinsam bewegt haben und bewegen. Wir müssen nur lernen, diese Ähnlichkeiten stärker in den Blick zu nehmen, denn sie sind es, die uns bei aller Diversität verbinden. Und diese Ideen sind philosophischen Ursprungs.

Europäer (in der EU) ist also nicht nur, wer sich so nennt, er/sie muss sich auch an die gemeinsamen Werte gebunden fühlen, denn die EU versteht sich als Werteunion, und keineswegs nur als Vereinigung zum wechselseitigen Vorteil. Und das wird zu wenig vermittelt.

⁵³ Vgl. etwa Andrzej Kaniowski et al. (Hg.), *Rechtsstaatlichkeit: KANT*, Lodz 2012.

3. Wertevermittlung oder Wertekklärung? Wie kann philosophische Bildung ein Identitätsbewusstsein unterstützen?

Wie lernen wir, uns als Europäer zu fühlen? Jacques Delors hatte einst gefordert, man möge Europa „eine Seele geben“. Doch was könnte eine solche Seele ausmachen? Zu Wittgensteins Überlegungen gehört auch die Vorstellung von an Sprache gebundenen Lebensformen, die wir im Alltag erfahren und teilen. Diese Lebensformen, wie ich schon deutlich gemacht habe, sind aber an bestimmte Werte gebunden, die sich in unserer gemeinsamen Geschichte entwickelt haben. Ich möchte mit Charles Taylor behaupten, dass diese gemeinsamen Werte Quellen unserer Identität sind,⁵⁴ noch vor allen Rationalisierungen, und uns daher verbinden, nicht nur in kleinen Subkulturen, sondern auch in dem vielstimmigen Konzert der europäischen Wertetraditionen.

Kanada, das als erstes Land der Welt Multikulturalität als Wert in seiner Verfassung verankert hat, stellt seinen Einwanderern, die hohe Hürden bewältigen müssen, zum Zweck der Einbürgerung für zwei Jahre Integrationshelfer an die Seite, die nicht nur als Hilfe im Alltag und bei Behörden gedacht sind, sondern gerade auch die Werte der kanadischen Verfassung verständlich machen sollen. Ein Punktesystem, das sowohl die Kenntnis des Englischen und Französischen als auch berufliche oder akademische Ausbildung bewertet, ist für die Arbeitserlaubnis maßgebend, mit der man dann irgendwann als „Canadian resident“ anerkannt wird und dann noch weiter auf die „Canadian citizenship“ warten muss. Französische Immigranten (oft aus dem islamischen Maghreb oder anderen afrikanischen Staaten der früheren Kolonien) müssen die Werte *liberté, égalité, fraternité* und *laïcité* lernen und haben gelegentlich Schwierigkeiten mit der weiblichen Gleichberechtigung, die zwar nicht überall im Alltag, aber doch gesetzlich in allen europäischen Ländern verankert ist.

Doch wie sollen solche Wertebindungen entstehen, wenn sie nicht zum Kern der früheren Identität gehören? Wie kann man aber auch bei Jugendlichen des eigenen Kulturkreises, und zwar ohne Indoktrination, diese Werte wert-voll machen?

In der Pädagogik und auch auf dem amerikanischen APA-Kongress in Boston zu „Pre-college Ethics Education“ (die Autorin war dort mit einem Vortrag eingeladen) hat man die alternativen Konzepte der Wertekklärung und der Wertevermittlung gegeneinander gestellt.

Wertekklärung („value clarification“) bezeichnet zugleich ein pädagogisches Konzept, nach dem Werte als individuell und subjektiv aufgefasst werden. Werteerziehung muss dann darin bestehen, z.B. innerhalb einer Klasse, jedem seine (oft unbewussten) Werte bewusst zu machen und sie bei anderen zu erfahren und zur Kenntnis zu nehmen. Kritische Diskussion kann sein, kann aber wegen des relativistischen Ansatzes nicht generell zu gemeinsamen Werten und Wertbindungen führen, wohl aber zu einem mit diesem Ansatz verknüpften Toleranzgebot.⁵⁵ Im Gegensatz dazu glaubt der Ansatz der *Wertevermittlung* („value transmission“) an objektiv, vielleicht sogar universal gültige Werte, die nicht zu diskutieren, sondern von Eltern und Lehrern zu übermitteln sind, um Kinder und Jugendliche an die Wertegemeinschaft heranzuführen und eine Wertekontinuität generationenübergreifend zu sichern.⁵⁶ Man darf nach Begründungen fragen, doch ist Kritik unerwünscht. Hier ist Werteerziehung Gesinnungserziehung, und die Werte sollen tradiert und in dieser Tradition aufgehoben bleiben. Doch dieser Ansatz kann, zum Beispiel mit politischer Propaganda, im Sinn einer Werteindoktrination missbraucht werden und lässt zu wenig Raum für Reflexion. In einer philosophischen Werteerziehung sollte gerade diese aber Raum haben dürfen.

⁵⁴ Charles Taylor, *Sources of the Self*, dt. Quellen des Selbst, Frankfurt 1996. vgl. auch das von Gabriele Münnix in Montreal geführte Interview mit Charles Taylor über die damalige „charte des valeurs“ der Parti Québécois: *Identity, Moral Value and Violence. Interview with Charles Margarve Taylor*, in: Europa Forum Philosophie 64 („Gewalt“), Nordhausen 2015, S. 9 - 16.

⁵⁵ Lutz Mauermann, Methoden der Wertekklärung nach dem Ansatz von Raths, Harmin, Simon, in: Mauermann /Weber (Hg.), *Der Erziehungsauftrag der Schule*, Donauwörth 1978, S. 211ff.

⁵⁶ Siehe z.B. Helmut Brezinka, Werteerziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, in: Herbert Huber (Hg.), *Sittliche Bildung. Ethische Erziehung in Schule und Unterricht*, Asendorf 1993, S. 53ff.

Deshalb habe ich einen dritten Ansatz vorgeschlagen, den der „freien Selbstbindung aus Einsicht.“⁵⁷ Das Konzept impliziert moralische Motivation, denn hier werden keine Werte vorgegeben, die internalisiert werden sollen, sondern es bleibt Raum, die Werte zu durchdenken, sie auf ihre Implikationen und ihren Sinn hin zu befragen, und es bleibt letztendlich die Entscheidung eines jeden Einzelnen, sich an diese Werte, z.B. den der Gerechtigkeit, zu binden⁵⁸. Doch was heißt überhaupt Gerechtigkeit? Bereits Aristoteles hatte in seine Nikomachischen Ethik Verteilungsgerechtigkeit, ausgleichende Gerechtigkeit (zur Behebung von Nachteilen) und institutionelle Gerechtigkeit unterschieden, und es kam auch ihm schon auf Einsicht an. Die Einzelnen, und auch schon Kinder und Jugendliche, die auf diese Weise mit Werten bekannt gemacht werden, werden also in Ihrer Entscheidungskompetenz und Bindungsbereitschaft geachtet. Dieses Modell fördert also Selberdenken und Selbstbindung: „Dieses Modell erlaubt der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Individuen nach den Geltungsgründen für Normen fragen und dass die Einsicht in die Richtigkeit bestimmter Handlungen selbst ein Motiv werden kann.“⁵⁹ Und diese Einsichten müssen wir als Lehrende der Philosophie zu fördern suchen, so dass SchülerInnen und Studierende – im besten Falle –für sich selbst Prinzipien Verhaltensdispositionen im Sinne von Wertbindungen entwickeln lernen. Es darf also nie nur um kognitive Kenntnisse gehen; immer sollte auch Ichbildung intendiert sein.

4. Didaktische Konsequenzen

Didaktik besteht aus einem Ineinander von sachgerecht und zielgruppengerecht ausgewählten Inhalten, entsprechenden Methoden (die verschiedene Arbeitsformen ermöglichen) und hierfür günstigen Medien, die durchaus – auch im Fach Philosophie an Schulen und Hochschulennicht immer nur Textmedien sein müssen.

Es hat in Deutschland sehr unterschiedliche philosophiedidaktische Ansätze gegeben: Einerseits sehr kognitiv an bestimmten philosophischen Bildungsvorstellungen orientierte und vorwiegend texthermeneutische Ansätze (wie z.B. von Wulf Rehfus), andererseits aber auch dialogisch geprägte Unterrichtskonzeptionen wie bei Ekkehard Martens, bis hin zu seiner sogenannten „Konstituierungs-these“ nach der sich philosophische Themen und Fragen allererst im Unterrichtsgespräch entwickeln sollen. In der Praxis allerdings kann man nicht umhin, speziell auch im schulischen Philosophieunterricht, adressatenbezogen zu unterrichten, das heißt, auf die Befindlichkeit und die Prädispositionen der Lerngruppe gezielt, Unterrichtsinhalte und Methoden auszuwählen, um Interesse zu wecken, das Lernen zu erleichtern und den Erinnerungswert des Gelernten zu verbessern. Und natürlich sind wir in der Praxis an Curricula und Lehrpläne gebunden. Die Bemühungen heutiger Didaktik zur Individualisierung und Differenzierung von Lernprozessen an Schulen (an Universitäten eher nicht möglich) gehen heute sogar soweit, dass man nach einer Lerntypendiagnostik Medien und Methoden und auch die Art der Ansprache bei visuellen, auditiven und kinästhetischen Lerntypen je anders gestaltet, um den Erinnerungswert des Gelernten zu steigern. Und zur Neurodidaktik gehört auch die Erkenntnis, dass das Gelernte um so besser haftet, ja mehr Eigentätigkeit damit verknüpft ist.⁶⁰

Drei Beispiele für nicht textgebundenen, eigenes Denken anregenden handlungsorientierten Philosophieunterricht sollen das veranschaulichen, wie ich sie auch schon in Universitätsseminaren verwendet habe:

1. Das neosokratische Gespräch zur Begriffsklärung

⁵⁷ Norbert und Gabriele Münnix, *Leben statt gelebt zu werden. Wie wir Kindern Orientierung geben*, Zürich/Düsseldorf 2001, S. 143ff.

⁵⁸ Gertrud Nunner-Winkler, Zur moralischen Sozialisation, in: Herbert Huber (Hg.), a.a.O., S. 105ff.

⁵⁹ Nunner-Winkler, a.a.O., S. 109.

⁶⁰ Elke Deparade, *Methodenlernen in der Gymnasialen Oberstufe*, Bamberg 2009, S. 7 (mit Hinweisen zum gehirngerechten Lernen).

„Wo sind die Grenzen der Toleranz?“ Eine solche Frage zu Beginn eines neosokratischen Gesprächs nach Leonard Nelson, bei dem sich der Moderator anders als der klassische Sokrates völlig zurückhalten soll, zielt zunächst darauf, dass die Gesprächsteilnehmer reihum ein Beispiel aus der eigenen Erfahrung berichten. Die Gruppe entscheidet sich dann, welches das ergiebigste Beispiel für das weitere Arbeiten sein kann, und der Beispielgeber muss hinfort auf präzisierende Nachfragen zur Beispielsituation antworten. Alle weiteren Gedanken und Fragen werden schriftlich, z.B. mit Flip-Chart-Papier, an einer Wand festgehalten (eine Tafel reicht oft nicht aus), so dass man den Gedankengang des Gesprächs ständig vor Augen hat und auch nach Unterbrechungen (Stundenende) den Faden wieder aufnehmen kann. Der/die Moderator(in) soll möglichst wenig lenken, kann aber auf Widersprüche aufmerksam machen und nach Präzisierungen fragen, so dass die Dimensionen des zu erkundenden Begriffs ausgelotet werden.)⁶¹ Am Ende sollte eine von allen getragene Antwort stehen, und danach kann man mit anderem Reflexionsniveau z.B. John Lockes „epistola de tolerantiae“ lesen und fragen, ob dieser Toleranzbegriff heute noch aktuell ist. Gleichzeitig eingeübt wird eine Haltung des gegenseitigen Respekts, des Aufeinanderhörens und des Hörens auf Argumente.

2. Das Metaplanverfahren zum Arbeiten an Begriffsfeldern

„Was sind eigentlich Menschenrechtsverletzungen?“ Diese Frage zielt nicht wie im ersten Fall auf Begriffsanalyse, sondern darauf, möglichst viele Begriffe zur Veranschaulichung dieses Oberbegriffs zu finden, der weniger abstrakte Zugang ex negativo ist beabsichtigt. Die Seminarteilnehmer werden aufgefordert, Beispiele auf Karten oder Post-Its (Format etwa 1/3 Din A4-Seite) zu schreiben und an einer Wand des Raumes zu befestigen, zunächst ganz unsortiert, und sie dann zu betrachten. Meist ergibt sich noch eine zweite Phase mit Ergänzungen, da die Ideen der anderen Anregungscharakter haben. (Beispiele: Mord, Folter, Schnüffeln im Tagebuch der Tochter, Verleumdung, sexuelle Nötigung, Sklaverei, Gerichtsverfahren ohne die Möglichkeit von Verteidigung, Demonstrationsverbot, Diebstahl, Rassismus, pharmazeutische Versuche an senilen Patienten etc.) Dann ergeht die Aufgabe, die Begriffe dieser an der Wand entstandenen Mindmap nach Gruppen zu ordnen (die Karten können ja umgehängt werden) und Oberbegriffe zu finden, wodurch die Studierenden miteinander ins Gespräch kommen. Das Clustering⁶² ergibt dann Oberbegriffe wie zum Beispiel: Schutz der Privatsphäre, Recht auf Eigentum, Eingriff in die körperliche Unversehrtheit, Diskriminierung, Meinungsfreiheit etc. Dann sollen die Studierenden, jeder für sich, unter der Überschrift „Was nicht sein darf“ ihre eigenen Menschenrechte schreiben. Diese Texte werden vorgestellt, vielleicht auch in einer Wandzeitung, und die Frage nach der Begründung kann sich anschließen. Erst danach geht man an die Lektüre klassischer Texte und kann zum Beispiel die Uno-Menschenrechtserklärung von 1948 und die Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam von 1990 vergleichen und diskutieren. Welcher Begriff von Würde bzw. Recht liegt jeweils vor? (Es ist anzumerken, dass in manchen Kulturen exzessiver Individualismus gerade nicht als Ausweis von Würde gilt).⁶³

3. Fishbowl-Diskussionen als Argumentationsstruktur bei gegensätzlichen Positionen

In Deutschland gibt es Städte, in denen 80% der Einwohner (auch deutscher Nationalität) Migrationshintergrund haben, und Schulklassen, in denen 16 Nationen vertreten sind. Diese große Heterogenität macht es nötig auch nichteurozentrische Perspektiven ernst zu nehmen und zu diskutieren. Ich habe deshalb ein Konzept der Multiperspektivität entwickelt,⁶⁴ denn

⁶¹ S. z.B. Beispielgespräche Gisela Raupach-Strey, *Sokratische Didaktik*, Münster 2002. Der erste Teil des Buches ist im Netz verfügbar.

⁶² Das Verfahren wird von Kersten Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, Weinheim/Basel 2012 (mit einer beiliegenden CD zum Methodenpool) empfohlen, die Umsetzung ex negativo am Beispiel der Menschenrechte zu Beginn eines Seminars „Menschenrechte interkulturell“ war meine Idee. (Kersten Reichs Methodenpool ist auch digital verfügbar: [url:http://methodenpool.uni-koeln.de](http://methodenpool.uni-koeln.de)).

⁶³ Johan Galtung, *Menschenrechte – anders gesehen*, a.a.O., S. 17.

⁶⁴ Gabriele Münnix, *Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm*, Münster 2020, S. 182ff.

andere als die eigenen Perspektiven können durchaus Horizonte erweitern helfen und zum Erkenntnisfortschritt oder zumindest zum besseren Verständnis anderer kultureller Prägungen beitragen.⁶⁵ Vertreter zweier unterschiedlicher Positionen, z.B. zur Rolle der Frau (als Anregung könnte etwa ein Zitat der Philosophin Marie le Jard de Gournay dienen), sitzen bei einer Fishbowl-Diskussion in der Mitte eines Stuhlkreises nebeneinander, und neben ihnen bleibt je ein Stuhl frei. Die Methode ist geeignet, kontroversen Diskussionen Struktur zu geben, denn nach der Vorstellung zweier unterschiedlicher Positionen können die Mitschüler aus dem Stuhlkreis sich neben diejenigen Repräsentanten in die Mitte setzen, die sie argumentativ unterstützen möchten, und kehren danach in den Stuhlkreis zurück, um anderen Argumenten pro und contra Platz zu machen. Es besteht auch die Möglichkeit, - wie bei der Fernsehsendung „Pro und Contra“, nach der ersten Vorstellung der gegensätzlichen Positionen abstimmen zu lassen, wer sich auf welche Seite stellt, und diese Abstimmung nach der Diskussion zu wiederholen. Meinungsänderungen aufgrund von Argumenten, die begründet werden können, erziehen dazu, über bloßes Meinen hinauszugehen und dem nachdenken Wert beizumessen, und auch das ist Gewaltprävention.

Natürlich ist das Verfahren auch anwendbar bei Texten, die von vorneherein kontroverse Positionen gegeneinanderstellen, wie Berkeleys Dialoge zwischen Hylas und Philonous, die man sogar wie die antiken sokratischen Dialoge auch als Vorlage für theatrales Philosophieren (Gefert) nehmen kann, was im Sinne der (versuchsweisen) Perspektivenübernahme noch größere Identifikation mit den Positionen erzeugen helfen kann. Und hier kann sich auch die Methode des Gedankenexperiments anschließen, die in der modernen analytischen Philosophie erneut zu Ehren gekommen ist.⁶⁶

Zum Schluss noch eine handlungsorientierte textbasierte Methode, die das eigene Denken anregt und wegen Eigenverantwortung nachhaltig im Gedächtnis bleibt:

4. Das Expertenmosaik

Hier handelt es sich um eine zweistufige Gruppenarbeit, die in der ersten Stufe arbeitsteilig und in der zweiten Phase arbeitsgleich stattfindet; mit anderer Gruppenzusammensetzung.⁶⁷ Will man zum Beispiel die Vorstellungen von Rechtsstaatlichkeit bei Montesquieu, Kant und Hegel erarbeiten und miteinander ins Gespräch bringen, so müssen in der ersten Phase arbeitsteilig drei Gruppen die jeweiligen Positionen von Montesquieu, Kant und Hegel gemeinsam erarbeiten. Keiner kann sich dabei verstecken, wie es in Gruppenarbeiten sonst gerne geschieht, denn man weiß von vorneherein, dass man in der zweiten Phase mit anderer Gruppenzusammensetzung die zuvor erarbeitete Position vorstellen und vertreten muss. Hat man zum Beispiel eine Lerngruppe von 18 StudentInnen, so sind 6 Dreiergruppen möglich, aber auch drei Gruppen zu je 6 Teilnehmern. Im letzten Fall würden in der zweiten Phase je zwei Studierende in ihrer neuen, nunmehr gemischten Gruppe als „Experten“ die erarbeitete Position vertreten. (Besonders interessant ist es, wenn die beiden aus verschiedenen Kulturen kommen und andere Sichtweisen einbringen.) Hier soll in dieser zweiten anders zusammengesetzten Runde nun auf der Basis des Vorgestellten diskutiert werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Positionen zu bestimmen und zu bewerten. (Natürlich muss die Lehrperson vorher eine dafür geeignete Textauswahl getroffen haben. Und für Studierende, die bereits eigenständiges Arbeiten gewöhnt sind, kann die erste Phase unter Umständen in der Vorbereitung auf ein Seminar erarbeitet werden. Hier können die Texte natürlich anspruchsvoller sein.)

Nach den neueren didaktischen Konzepten und Forschungen zu Lernprozessen und Lerntheorien muss ein rein texthermeneutisch vorgehender Unterricht mit Paraphrasen und allenfalls

⁶⁵ Gabriele Münnix, Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie. Multiperspektivität und Praktisches Philosophieren, in: Johannes Rohbeck (Hg.), *Experimentelle Philosophie und Philosophiedidaktik*. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 15, Dresden 2014, S. 186- 198; italienisch: [https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione Filosofica/cf36.pdf](https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione_Filosofica/cf36.pdf) in: „Comunicazione Filosofica“, n.36, Maggio 2016.

⁶⁶ Gabriele Münnix, The Power of Thought Experiments, in: Europa Forum Philosophie 64, a.a.O., S. 141-152.

⁶⁷ Das Verfahren geht auf Heinz Klippert, *Methodentraining*, Weinheim/Basel 2004 zurück.

noch dem Veranschaulichen von abstrakten Formulierungen durch Beispiele der Vergangenheit angehören. Für die meisten SchülerInnen und Studierenden ist er oft extrem langweilig und hat wenig mit ihrem Leben zu tun. Wenn dieser Lebensbezug aber immer wieder verdeutlicht wird, kann das Fach Philosophie begeistern und an Bedeutsamkeit gewinnen. Deshalb haben wir auch in den Richtlinien zur Bewertung von Leistungen festgeschrieben, dass reine Reproduktionsleistungen nicht mit mehr als „ausreichend“ bewertet werden dürfen. Die Kategorien Analyse, Transfer und eigenes Denken liefern dann Beurteilungskriterien für höhere Notenstufen. Denn Kant hatte in seiner Logikvorlesung festgehalten: „Philosophieren lässt sich aber nur durch Übung und selbsteigenen Gebrauch der Vernunft lernen ... Der philosophieren lernen will, darf alle Systeme der Philosophie nur als Geschichte des Gebrauchs der Vernunft ansehen und als Objekte der Übung seines philosophischen Talents.“⁶⁸ Deshalb haben wir auch Kants Richtziele 1. Selbst denken 2. Sich in die Stelle eines jeden anderen denken und 3. Jederzeit sich selbst einstimmig denken⁶⁹ in den Philosophie-Richtlinien vieler Bundesländer verankert, und auch im propädeutischen Unterricht „Praktische Philosophie“ in NRW zu den Fragefeldern philosophischer Reflexion (für 10-15jährige Schülerinnen und Schüler) als Ziel benannt.

Und diese Kompetenzen sind gerade in einem philosophischen Unterricht an Schulen und Universitäten erwünscht, der, in Kursen zur Ethik oder zur politischen Philosophie – als Nebeneffekt – die Werte, die die Länder der europäischen Union verbinden, einsichtig machen soll. Das ist nicht einfach und erfordert neben einem Kanon der relevanten philosophischen Ideen in den Lehrplänen auch Verständnis dafür, dass die Länder des ehemaligen Ostblocks nach den Weltkriegen zunächst eine andere Prägung erfahren haben.

Doch diese gemeinsamen Werte sind gerade angesichts der schweren Krisen, die die EU derzeit durchstehen muss, eminent wichtig und müssen auch unserer Jugend ins Bewusstsein kommen. Sie können uns einer europäischen Identität als Familie versichern und diese in eine hoffentlich bessere Zukunft retten.

⁶⁸ Kant, *Logik* A 27f.

⁶⁹ Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* BA 167.

GIOBBE: LETTURE FILOSOFICHE PROPOSTA DI UN'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Anna Bianchi

Abstract

The *Book of Job* has deeply influenced Western culture, giving opportunity for reflection to several philosophers. This biblical book not only poses the problem of divine justice in the face of human suffering, but also the problems of God's identity and of the relationship between man and God. This paper presents the learning unit *Job: philosophical interpretations*, designed for students of the final year of secondary school. This learning unit addresses the philosophical questions posed by the *Book of Job*, using texts of Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Simone Weil and Hans Jonas to develop the skills prescribed by the National Guidelines for teaching Philosophy.

Keywords

Job, Human Suffering, Theodicy, Concept of God.

1. Temi e metodo

1. 1. Dal problema della sofferenza...

Gli interrogativi sulla sofferenza – intesa come un aspetto del problema del male – costituiscono una sfida per il pensiero filosofico: una sfida che si radicalizza quando la questione riguarda la sofferenza degli innocenti. Tra gli innocenti afflitti dalla sofferenza spiccano gli uomini giusti. A costoro non sono attribuibili colpe, ma vanno piuttosto riconosciute virtù morali, constatazione cui segue la domanda: perché alle loro virtù si accompagna la sofferenza invece della felicità?

Una figura divenuta simbolo del giusto sofferente è Giobbe, protagonista dell'omonimo libro biblico che ha generato la cosiddetta «Tradizione-Giobbe», definita da Gianfranco Ravasi come una «corrente viva di riflessioni e di interrogativi, che si snoda come un fiume immenso dalle sorgenti stesse della letteratura per approdare fino alle nostre città».¹

Le numerose riprese letterarie, artistiche, musicali della figura di Giobbe appaiono come una conferma dell'impatto esercitato dalla Bibbia sull'«immaginazione creativa»² dell'Occidente e attestano, indirettamente, l'importanza di un'adeguata conoscenza dei testi biblici per una piena comprensione della nostra cultura³ e per il confronto con le altre tradizioni culturali.⁴

¹ Ravasi 1979, pp. 108-109.

² Frye 1986, p. 16. Per questo l'unità di apprendimento *Giobbe: letture filosofiche* può assumere un'impostazione pluridisciplinare grazie a raccordi con altre materie, in particolare con l'arte e le letterature italiana e straniera.

³ Si ricorda che nel maggio 2001 il Ministero della Pubblica Istruzione – allora guidato da Tullio De Mauro – ha concluso un primo Protocollo di intesa con *Biblia*, associazione laica di cultura biblica, finalizzato alla diffusione della conoscenza della Bibbia nella scuola, tramite un'«interpretazione interdisciplinare dei grandi codici dell'Occidente nell'ambito storico, artistico, filosofico e letterario». Per consultare il primo Protocollo e le successive revisioni: <http://bes.biblia.org/protocollo-di-intesa-2013.htm> (consultato il 22 luglio 2020).

⁴ È quanto emerge anche da *Il profilo culturale, educativo e professionale dei Licei* che indica tra i risultati di apprendimento dell'«Area storico-umanistica»: «Conoscere gli aspetti fondamentali della cultura e della tradizione letteraria, artistica, filosofica, religiosa italiana ed europea [...] e acquisire gli strumenti necessari per confrontarli con altre tradizioni e culture» (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, Allegato A, in: G.U. n. 137 del 15 giugno 2010, Supplemento

Altrettanto significative sono le molteplici interpretazioni filosofiche del *Libro di Giobbe*, elaborate anche in età moderna e contemporanea, perché – come scrive Maurizio Ciampa – «la Modernità ha fatto ricorso, quasi ossessivamente, a questo antico libro. E, attraverso il *Libro di Giobbe*, ha steso l’inventario di molte delle sue domande più insostenibili».⁵

1.2. ... a un «inventario» di domande filosofiche

L’attenzione riservata al *Libro di Giobbe* dal pensiero filosofico moderno e contemporaneo – all’interno del quale si sviluppa l’unità di apprendimento proposta – si comprende ricordando, innanzitutto, che alla storia di Giobbe viene attribuita una portata universale: nella Bibbia, infatti, Giobbe non è presentato come un israelita, ma come un uomo del paese di Us. Altrettanto importante, però, è il fatto che il *Libro di Giobbe* non invita a interrogarsi solo sulla figura del giusto sofferente: pone altre questioni rilevanti per la filosofia, come i problemi della natura di Dio, della relazione tra l’uomo e Dio, del rapporto tra la ragione e la fede. Si potrebbe affermare che il lettore del *Libro di Giobbe* si trovi nella situazione del filosofo dinanzi al problema del male: un problema che impone di misurarsi con altre questioni fondamentali, quali la possibilità di pensare la totalità del reale e di concepire una visione della realtà razionale.⁶

La rilevanza delle questioni ricordate chiarisce perché i filosofi che hanno ripreso la figura di Giobbe l’abbiano letta alla luce del complesso delle proprie dottrine; constatazione ovvia, ma che – nello svolgimento dell’unità di apprendimento – impegna gli studenti ad applicare alle diverse interpretazioni del *Libro di Giobbe* le conoscenze apprese sui filosofi considerati e, pertanto, a riflettere sulle loro diverse concezioni della filosofia, delle possibilità conoscitive umane, dell’uomo e del mondo.⁷

Pensata per l’ultimo anno di scuola secondaria, come percorso di approfondimento, l’unità di apprendimento concorre, quindi, al risultato previsto dalle *Indicazioni nazionali* per l’insegnamento della filosofia: «Al termine del percorso liceale lo studente è consapevole del significato della riflessione filosofica come modalità specifica e fondamentale della ragione umana che, in epoche diverse e in diverse tradizioni culturali, ripropone costantemente la domanda sulla conoscenza, sull’esistenza dell’uomo e sul senso dell’essere e dell’esistere».⁸

1.3. Attraverso i testi dei filosofi

A questo risultato di apprendimento le *Indicazioni nazionali* affiancano l’acquisizione da parte dello studente di «una conoscenza il più possibile organica dei punti nodali dello sviluppo storico del pensiero occidentale», in modo da cogliere «di ogni autore o tema trattato sia il legame col contesto storico-culturale, sia la portata potenzialmente universalistica che ogni

Ordinario n. 128/L, pp. 99). Da notare, inoltre, che le *Indicazioni nazionali* per l’insegnamento della filosofia elencano tra i problemi fondamentali sui quali lo studente deve imparare a orientarsi anche «il rapporto della filosofia con le tradizioni religiose» (D.M. 7 ottobre 2010, n. 211, Allegato A, in: G.U. n. 291 del 14 dicembre 2010, Supplemento Ordinario n. 275, p. 208).

⁵ Ciampa 2005, p. 5.

⁶ Si richiama al *Libro di Giobbe* anche il saggio *Il male. Una sfida alla filosofia e alla teologia* di Paul Ricoeur che definisce il libro biblico «enigmatico», ma forse capace di indicare una via di «saggezza» (Ricoeur 1993, p. 22, p. 55). Il saggio di Ricoeur può essere proposto agli studenti in sostituzione o in aggiunta agli scritti filosofici di seguito considerati.

⁷ Un altro motivo per spiegare la pluralità di interpretazioni del *Libro di Giobbe* si trova nella complessità del testo stesso, ancora oggetto di ricerche e dibattiti sulla redazione, il genere letterario, le questioni teologiche, la collocazione nella storia delle religioni del Vicino Oriente. Come introduzione al *Libro di Giobbe* – oltre all’opera di Gianfranco Ravasi già citata – si consiglia ai docenti: *Giobbe. Commento teologico e letterario* di Luis Alonso Schökel e José Luis Sicre Diaz. Non è un caso che gli autori, cui si deve la traduzione e il commento del libro biblico, introducano Giobbe ponendo l’alternativa tra «figura o mistero» e il libro come «singolarmente moderno, provocante, non adatto ai conformisti», come «un’opera geniale», «gigantesca e imperfetta» (Alonso Schökel, Sicre Diaz 1985, pp. 11, 13, 14).

⁸ D.M. 7 ottobre 2010, n. 211, Allegato A, *cit.*, p. 208.

filosofia possiede».⁹ Il conseguimento di tale esito è favorito dall'impostazione dell'unità *Giobbe: letture filosofiche* che mantiene l'approccio storico-critico allo studio della filosofia, coniugandolo con l'approccio problematico.¹⁰ L'intreccio tra queste due prospettive è reso possibile – in questo percorso didattico – dalla centralità attribuita alla lettura di testi filosofici. Infatti, la lettura diretta delle opere favorisce l'incontro immediato con i problemi filosofici, ma i problemi filosofici sorgono all'interno di contesti storici e tradizioni di pensiero. Pertanto, l'inquadramento storico fornisce un ancoraggio sicuro per porre a confronto le posizioni di diversi pensatori e per porre in rapporto gli interrogativi e le risposte delle epoche passate con la contemporaneità, evitando banalizzazioni.

L'impostazione dell'unità di apprendimento contribuisce, quindi, a sviluppare le competenze: «contestualizzare le questioni filosofiche», «comprendere le radici concettuali e filosofiche» delle tesi formulate dai filosofi studiati, incontrandoli tramite «la lettura diretta dei loro testi». Inoltre, i temi affrontati possono promuovere l'attitudine degli studenti alla «riflessione personale» e potenziare «il giudizio critico, l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale, la capacità di argomentare una tesi».¹¹ Il consolidamento delle competenze ricordate riveste particolare importanza nell'ultimo anno di studio della filosofia: per questo l'attività è impostata affidando direttamente agli alunni la lettura integrale dei testi, scelta didattica che impone la selezione di scritti brevi e leggibili, cioè commisurati ai tempi del lavoro scolastico e al livello di preparazione degli studenti liceali.

Fissate queste coordinate generali, per facilitare la lettura, si procede presentando i nuclei tematici dell'unità di apprendimento e riportando in nota la maggior parte dei suggerimenti didattici.¹²

2. Chi è Giobbe?

2.1. Per iniziare: gli interrogativi

L'unità di apprendimento è articolata in quattro fasi. La prima fase è introduttiva ed è volta a individuare – insieme con gli studenti – le questioni filosofiche poste dalla vicenda narrata nel *Libro di Giobbe*. Affinché gli studenti possano contribuire attivamente alla definizione dei problemi, occorre proporre loro una sintetica presentazione del libro biblico, che è opportuno accompagnare con la lettura di alcuni passi del testo.¹³

⁹ *Ibid.*

¹⁰ La questione dei diversi approcci allo studio della filosofia ha accompagnato la storia dell'insegnamento della filosofia in Italia e il dibattito didattico. Si consiglia il volume *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia* di Alberto Gaiani, e, in particolare, il capitolo: *Intermezzo. Filosofia e storia della filosofia* (Gaiani 2014, pp. 107-130). La questione è ancora discussa: si vedano gli interventi di Luca Illetterati, Enrico Berti, Paolo Parrini, Gregorio Piaia in: Illetterati 2007, pp. IX-XXVII, 5-43).

¹¹ D.M. 7 ottobre 2010, n. 211, Allegato A, *cit.*, p. 208.

¹² Per lo svolgimento di questa unità di apprendimento la classe viene suddivisa in gruppi, assegnando a ciascun gruppo uno dei seguenti quattro testi, con opportune indicazioni di lettura: Immanuel Kant, *Sull'insuccesso di ogni saggio filosofico di teodicea* (1791), in: Idem, *Scritti di filosofia della religione*, Mursia, Milano 1989, pp. 53-64; Søren Kierkegaard, *La ripresa. Tentativo di psicologia sperimentale di Costantin Constantius* (1843), SE, Milano 2013; Simone Weil, *L'amore di Dio e la sventura*, in: Idem, *Attesa di Dio* (1949), Rusconi, Milano 1972, pp. 85-101; Hans Jonas, *Il concetto di Dio dopo Auschwitz. Una voce ebraica* (1984), il nuovo melangolo, Genova 1997. A ogni gruppo è assegnato il compito di predisporre la presentazione del proprio lavoro alla classe. Al docente sono affidati l'introduzione dell'unità di apprendimento, il supporto agli studenti per la presentazione dei testi, la conduzione delle fasi di lezione dialogata e, in particolare, la riflessione critica conclusiva, la verifica e la valutazione finali. Si suggerisce ai docenti interessati a questa unità di apprendimento di prevedere una durata di almeno otto ore. Nei paragrafi dell'articolo si presentano gli esiti cui gli studenti dovrebbero giungere autonomamente o, se necessario, con il supporto del docente, per elaborare la presentazione alla classe dell'opera loro affidata.

¹³ Per lo svolgimento dell'unità di apprendimento, è sufficiente fornire agli studenti indicazioni essenziali sulla storia del testo, la sua struttura, il genere letterario, concentrandosi invece sul contenuto della narrazione. La vicenda può essere introdotta dalla lettura dei capitoli 1 e 2, mentre è opportuno proporre una sintesi complessiva dei dialoghi tra Giobbe e gli amici e del discorso di Eliu, evidenziando la richiesta di Giobbe di un confronto diretto con Dio (capp.

In vista del successivo sviluppo del lavoro, questa presentazione deve consentire agli studenti di cogliere la complessità della figura di Giobbe e le diverse immagini di Dio che si susseguono nel libro. Tra il Giobbe «integro e retto»¹⁴ del prologo e il Giobbe «sazio di giorni»¹⁵ dell'epilogo si incontrano il Giobbe paziente, il Giobbe difensore della propria innocenza, il Giobbe che cita Dio in giudizio, il Giobbe che rifiuta le tesi degli amici, il Giobbe che riconosce la propria insipienza dinanzi a Dio. E così per Dio: accanto al Dio della scommessa con Satana si trovano il Dio assente invocato da Giobbe, il Dio potente creatore dell'universo, il Dio della riconciliazione finale. Seguendo lo sviluppo della narrazione – nella quale si inseriscono queste diverse rappresentazioni di Giobbe e di Dio – gli studenti riconosceranno il problema del male, riflettendo sulla presenza di Satana tra i figli di Dio al cospetto del Signore; opporranno il quesito sulla sofferenza innocente alla teoria della retribuzione, secondo la quale il giusto viene premiato e il malvagio castigato; metteranno a tema la questione del rapporto tra il finito, dimensione propria dell'uomo, e l'assoluto e – dinanzi alle risposte di Dio – si interrogheranno su quale sia la vera sapienza.

2.2. Primi testi a confronto

Sulla base del lavoro svolto nella fase introduttiva viene proposto agli studenti un percorso articolato in due tappe di approfondimento delle interpretazioni filosofiche del *Libro di Giobbe*, tappe progettate in modo da raccogliere gli interrogativi emersi attorno alle due domande: “Chi è Giobbe?” e “Quale Dio?”.

La prima tappa del percorso si colloca tra la fine del Settecento e la prima metà dell'Ottocento e affronta l'interrogativo “Chi è Giobbe?” attraverso due testi¹⁶ di filosofi già studiati: *Sull'insuccesso di ogni saggio filosofico di teodicea* di Immanuel Kant e *La ripresa. Tentativo di psicologia sperimentale* di Costantin Constantius di Søren Kierkegaard.¹⁷

L'immagine di Giobbe che gli scritti dei due pensatori restituiscono è differente, com'è differente la rilevanza che i due filosofi attribuiscono alla vicenda di sofferenza e riscatto vissuta dal protagonista del libro biblico. Eppure, entrambi i filosofi potrebbero affermare che Giobbe rappresenta l'uomo che vive un vero rapporto con Dio.

La soluzione di quest'apparente contraddizione è affidata agli studenti che devono ricondurre l'interpretazione della figura di Giobbe che emerge dagli scritti di Immanuel Kant e Søren Kierkegaard alle tesi sostenute dai due pensatori su questioni centrali nella loro indagine filosofica: gli interrogativi – già ricordati – sulla natura dell'uomo, sulla possibilità di un rapporto tra

3-37), per concludere con la lettura di un passo delle risposte formulate da Dio (cap. 38, 1-18), dell'ultima risposta di Giobbe e dell'epilogo (cap. 42).

¹⁴ *Giobbe* 1, 1.

¹⁵ *Giobbe* 42, 17.

¹⁶ Così come per ogni competenza, l'apprendimento delle abilità e delle conoscenze atte ad affrontare la lettura integrale di un testo filosofico esige un percorso graduale, nel quale è opportuno che il docente alterni – in rapporto alla difficoltà di brani e opere che intende proporre agli studenti – la lettura e l'analisi guidata, svolte direttamente in classe, con la lettura e l'analisi autonome, da riprendere successivamente in classe. Si ritiene che il lavoro autonomo degli studenti debba essere orientato tramite domande sul contenuto di ogni singolo testo o tramite richieste comuni per tutti i testi (per esempio: identificare il problema affrontato e la tesi sostenuta; individuare la struttura argomentativa e le basi su cui poggiano le argomentazioni: dato, opinione, teoria, ecc.; indicare i procedimenti logici adottati: induzione, deduzione, ecc.; individuare i concetti-chiave e le relazioni tra questi: opposizione, implicazione, ecc.; parafrasare e titolare). Nel caso dei testi assegnati in questa unità di apprendimento – soprattutto se gli studenti non sono abituati a leggere brani e opere – è opportuno assegnare a ogni gruppo di alunni le domande necessarie a individuare, tramite l'analisi dei riferimenti a Giobbe, le tesi e l'intenzione degli autori e a contestualizzarle nel pensiero complessivo degli stessi.

¹⁷ L'unità di apprendimento è proposta come percorso tematico di approfondimento da svolgere nella parte conclusiva dell'anno con una ripresa – per la tappa “Chi è Giobbe?” – del pensiero di Immanuel Kant e di Søren Kierkegaard in rapporto ai due testi citati. È, comunque, possibile suddividere il percorso introducendolo al momento della trattazione del pensiero kierkegaardiano e sviluppando la parte dedicata all'interrogativo “Chi è Giobbe?”. L'impostazione dell'unità di apprendimento – per le scelte sia tematiche sia metodologiche – ha portato a escludere la trattazione dei riferimenti hegeliani alla vicenda di Giobbe, contenuti nelle *Lezioni di Filosofia della religione*.

l'uomo e l'assoluto, sull'eventuale via di accesso che dal finito conduce alla dimensione dell'infinito.

2.3. Immanuel Kant: moralità e fede

2.3.1. Contro la teodicea dottrinale

Lo scopo dello scritto kantiano è immediatamente desumibile dal titolo: *Sull'insuccesso di ogni saggio filosofico di teodicea*. La prima parte del testo è, infatti, dedicata a mostrare l'esito fallimentare dei tentativi di giustificare Dio dinanzi alla presenza del male nel mondo, in linea con gli esiti della *Critica della ragion pura*, come coglieranno gli studenti ricordando la posizione kantiana sulle possibilità conoscitive umane.

Kant apre il suo scritto definendo la teodicea come «la difesa della saggezza suprema del Creatore contro le accuse che le muove la ragione a partire dalla considerazione di quanto nel mondo vi è di contrario al fine di questa saggezza». ¹⁸ La definizione – comprensiva dei termini «difesa» e «accuse» – anticipa la forma letteraria della prima parte dello scritto kantiano: la discussione sulla teodicea è impostata come un «processo» «intentato di fronte al tribunale della ragione», metafora che gli studenti sapranno ricondurre alla *Prefazione* alla prima edizione della *Critica della ragion pura*. Sviluppando la definizione formulata, Kant identifica «Ciò che nel mondo è contrario al fine della saggezza suprema del suo autore» con il peccato, con il dolore, con «la non convenienza tra i delitti e le pene nel mondo» ¹⁹ e afferma che questi tre casi si presentano come obiezioni rispettivamente alla santità, alla bontà e alla giustizia divine. Procede, poi, ordinatamente proponendo argomenti in difesa degli attributi divini, seguiti dalle proprie osservazioni critiche che lo conducono all'esito già anticipato: «nessuna teodicea finora ha mantenuto la sua promessa di giustificare la saggezza morale nel governo del mondo». ²⁰

Pertanto – poiché è impossibile per la nostra ragione superare il piano dell'esperienza e accedere alla comprensione della saggezza morale divina – Kant propone di rinunciare alla teodicea «dottrinale», a favore di una teodicea «autentica» ²¹ che, secondo il filosofo, coincide con l'interpretazione della natura che la ragion pratica dà considerandola come manifestazione dell'intenzione della volontà divina, tesi che gli studenti sapranno giustificare riferendosi alla teoria dei postulati proposta nella *Critica della ragion pratica*. Un esempio di tale teodicea autentica, a parere di Kant, è il *Libro di Giobbe*.

2.3.2. Giobbe: la superiorità dell'onesto

Il riferimento al libro biblico si sviluppa tramite l'analisi della figura di Giobbe che Kant interpreta alla luce della propria riflessione in campo conoscitivo ed etico, come gli studenti rileveranno. Infatti, secondo Kant:

- Giobbe è un modello di «buona coscienza». Per questo – opponendosi agli amici – può rifiutare la teoria della retribuzione: poiché la coscienza non gli imputa alcuna colpa, Giobbe «si dichiara per la dottrina dell'*incondizionatezza del divino consiglio*». ²² Riconosce, quindi, in linea con la posizione kantiana, i limiti dalla ragione umana che non può accedere alla comprensione della volontà divina.

- Giobbe è un modello di franchezza, cui Kant oppone la «perfidia» degli amici che «parlano come se [...] stesse loro a cuore più il ricevere il favore di Dio per il loro giudizio che non la verità». ²³ L'attenzione di Kant al «modo» in cui Giobbe e gli amici argomentano e l'elogio della

¹⁸ Kant 1989, p. 53.

¹⁹ Ivi, p. 54.

²⁰ Ivi, p. 58.

²¹ Ivi, p. 60.

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*

franchezza – cioè dell’onestà – di Giobbe, che sinceramente esprime i propri dubbi, rimanda al ruolo essenziale che la sincerità ha nella riflessione di Kant come condizione per l’esistenza di una comunità morale tra gli uomini.

- Giobbe – in quanto modello di franchezza – è un modello di onestà. In ambito religioso, scrive Kant, conta «la sincerità di cuore e non l’eccellenza del conoscere». Alla luce di tale affermazione – che rimanda al primato della ragion pratica rispetto alla ragione teoretica – si comprende la sintesi della conclusione del *Libro di Giobbe* operata da Kant. Secondo Kant, «Dio apprezza Giobbe» e gli si manifesta come «un Creatore saggio del mondo», guidandolo a riconoscere l’imperscrutabilità dell’opera divina. E, quindi, a riconoscere anche l’imperscrutabilità del dolore che affligge gli uomini: infatti, le vie di Dio – «segrete già se si considera l’ordine fisico delle cose» – lo sono tanto più «se si considera la connessione con l’ordine morale».²⁴

- Giobbe è un modello di fede «pura e autentica» perché fondata sulla moralità. È perché Giobbe, tormentato dai dubbi, riconosce la propria ignoranza, ma simultaneamente afferma «io non verrò meno alla mia pietà», che nasce in lui la fede: «Infatti con questa sua disposizione egli mostrava di non fondare la sua moralità sulla fede, ma la fede sulla moralità».²⁵

Alla domanda “Chi è Giobbe?” – e, quindi, come l’uomo può vivere un vero rapporto con Dio – Kant risponde presentando l’uomo morale che ammette i propri limiti in ambito speculativo e che, riconoscendo l’accordo tra l’imperativo etico e la volontà di Dio, vive una pura fede della ragione fondata sulla buona condotta, in linea con la «superiorità dell’onesto»²⁶ decretata dallo stesso Dio : un’interpretazione che, come gli studenti mostreranno alla classe, si comprende appieno se inquadrata nella riflessione condotta dal filosofo nelle due *Critiche*²⁷ e collocando il pensiero kantiano nel suo contesto storico e filosofico.

2.4. Søren Kierkegaard: prova e ripresa

2.4.1. La ripresa

Come si è anticipato, si può affermare che per Søren Kierkegaard, come per Immanuel Kant, Giobbe raffigura il vero rapporto dell’uomo con Dio, l’esempio di una fede autentica. L’immagine di Giobbe che Kierkegaard restituisce ne *La ripresa. Tentativo di psicologia sperimentale di Constantin Constantius*, però, non è l’immagine kantiana: e – come argomenteranno gli studenti – non potrebbe esserlo, considerata la diversa concezione che i due pensatori hanno della condizione umana e della funzione della filosofia.

Questa differenza emerge già dal genere dell’opera, un romanzo filosofico, cioè una forma di comunicazione indiretta, propria degli scritti pseudonimi kierkegaardiani, finalizzati a portare il lettore alla verità del cristianesimo in modo maieutico, non affrontando direttamente argomenti religiosi.²⁸ *La ripresa* costringe gli studenti a misurarsi con un’opera dalla struttura complessa, fatto frequente negli scritti di Kierkegaard;²⁹ con il metodo della “comunicazione d’esistenza”, volto a presentare le diverse possibilità di vita tramite personaggi che le sperimentano;

²⁴ Ivi, p. 61.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Ibid.*

²⁷ In rapporto alla trattazione del pensiero kantiano proposta dal docente nell’anno scolastico precedente si possono prevedere riferimenti anche ad altre opere, come: la *Critica del Giudizio* e *La religione nei limiti della pura ragione*.

²⁸ Cfr. Kierkegaard 1995, pp. 5-12.

²⁹ Si ricorda che *La ripresa* è articolata in due parti. La prima parte comprende due resoconti autonomi che presentano due tentativi falliti di ripresa, il primo è riferito alla vicenda di un giovane poeta innamorato, narrata dal suo confidente, Constantin Constantius; il secondo è riferito al soggiorno dello stesso Constantin Constantius a Berlino. La seconda parte è costituita dalle lettere che il giovane poeta invia al suo confidente, lettere che si intervallano con le considerazioni di Constantin Constantius, ed è chiusa da una missiva di questi al lettore.

con i riferimenti autobiografici, conferma dello stretto nesso tra la vita e la filosofia nella produzione kierkegaardiana.

La ripresa è anche l'opera che testimonia la scoperta di Giobbe da parte di Kierkegaard – infatti, in tutti gli scritti precedenti Kierkegaard «aveva menzionato Giobbe solo tre volte, di gran sfuggita e senza coglierne il significato»³⁰ – e può essere considerata un «originalissimo “commento a Giobbe”» che «ha lasciato una traccia profonda non solo nella letteratura moderna ma nella stessa esegesi: Kierkegaard ha intuito il carattere di “esperienza”, di “esistenzialità” del libro e ha invitato ogni lettore di Giobbe a passare dalla ricerca teorica sul “problema del male” all'approfondimento teologico e vitale del “mistero del male” tentandone il superamento, la “ripresa” nella fede».³¹

2.4.2. La grandezza di Giobbe

Ne *La ripresa* Constantin Constantius riferisce del «movimento religioso» di un giovane poeta innamorato che giunge a trovare la propria guida in Giobbe «il quale non figura come titolare di alcuna cattedra, né a forza di gesti rassicuranti si fa garante della verità di quello che dice, ma siede tra le ceneri e si gratta con un coccio e senza punto interrompere questa operazione lancia le sue allusioni e le sue osservazioni».³² La presentazione della figura di Giobbe rinvia alla critica rivolta da Kierkegaard al «pensatore oggettivo»³³ che concepisce la verità come un sapere impersonale, racchiuso in una dottrina, come un oggetto esteriore da apprendere. Giobbe, invece, appare subito come un singolo impegnato in una personale ricerca della verità, che coinvolge direttamente la sua esistenza.

Orientati dalle richieste del docente, gli studenti dovranno ricostruire la visione kierkegaardiana di Giobbe, rilevando che, secondo Kierkegaard:

- Giobbe è grande perché «la sua passione della libertà non si lascia né soffocare né acquietare da una risposta sbagliata»: Giobbe sa di essere innocente e sa che Dio lo sa e non teme di «querelarsi con Dio a voce così alta che risuoni nel cielo».³⁴ «La grandezza di Giobbe» è «in questa lotta che esaurisce tutte le lotte che l'uomo deve sostenere per giungere ai confini della fede e nel rappresentare una grandiosa insurrezione di tutte le forze più violente e più bellicose della passione».³⁵
- Giobbe si rapporta correttamente con Dio: «Le sue parole [...] sono tali da dimostrare quell'amore e quella fiducia, che non dubitano mai che Dio tutto possa chiarire, purché uno si rivolga direttamente a lui». Giobbe non cade nell'errore di pensare «Dio come un tiranno» e non cade neppure nel demoniaco, «come farebbe chi, pur sapendo che Dio ha torto, gli desse ragione, per mostrare di amare Dio anche quando Dio tenta chi lo ama».³⁶
- Giobbe – rifiutando di considerare la propria sventura come un castigo, come vorrebbero gli amici – affronta la propria situazione come una prova. La prova è una dimensione propria della sfera religiosa: è rivolta al singolo e solo il singolo può riconoscerla come tale nella propria relazione con Dio. La prova pone l'uomo dinanzi all'assurdo, al paradosso: prova sono le sofferenze che Dio lascia infliggere a Giobbe, vicenda che gli studenti potranno a confronto con la richiesta di sacrificare Isacco rivolta ad Abramo, analizzata in *Timore e tremore*.

³⁰ Borso 1996, p. 163. Il termine danese *Gjentagelsen* può essere tradotto sia con *ripresa* sia con *ripetizione*: nelle edizioni italiane dell'opera si trovano entrambe le traduzioni.

³¹ Ravasi 1979, p. 199.

³² Kierkegaard 2013, p. 69.

³³ Kierkegaard 1988, p. 296. Al pensatore oggettivo Kierkegaard contrappone il «pensatore soggettivo» che compie un percorso personale di appropriazione della verità, proprio perché la verità è decisiva per la vita del singolo.

³⁴ Kierkegaard 2013, p. 81.

³⁵ Ivi, p. 94.

³⁶ Ivi, p. 92.

- Giobbe è la figura emblematica della ripresa, categoria strettamente connessa con la prova. «La ripresa – scrive Kierkegaard – è una nuova categoria che deve essere ancora scoperta»³⁷ e la contrappone alla «mediazione» hegeliana, cioè alla pretesa di conciliare dialetticamente il finito e l'infinito. Secondo Kierkegaard, l'uomo vive nella propria esistenza una tensione paradossale tra l'esigenza e l'impossibilità di creare un rapporto con l'Assoluto: un rapporto che è possibile solo nella sfera religiosa, dimensione propria della ripresa. È il movimento della ripresa che permette di istituire un rapporto autentico tra finito e infinito, tra tempo ed eternità: l'uomo, ponendosi in rapporto con Dio, sceglie per l'eternità, ma continua a vivere nel mondo, condizione possibile perché la ripresa ha «origine dall'eternità: essa è relazionata direttamente a Dio e al suo intervento nella temporalità dell'uomo».³⁸

Alla domanda “Chi è Giobbe?” – e, quindi, come l'uomo può vivere un vero rapporto con Dio – Kierkegaard risponde presentando Giobbe come «l'icona appropriata di un movimento tanto necessario, quanto impossibile in una dimensione puramente umana».³⁹ Partendo da questa icona della ripresa, gli studenti evidenzieranno l'abbandono dell'impostazione dualistica kantiana nella riflessione kierkegaardiana – e nel pensiero filosofico dell'epoca – e comprenderanno la rilevanza attribuita da Kierkegaard alla restituzione a Giobbe degli affetti e dei beni persi, diversamente da Kant. Con una precisazione: il passato è restituito a Giobbe, ma nella forma della ripresa, non della duplicazione: Giobbe riceve nuovi beni e nuovi figli, non i precedenti, perché la vera ripresa è solo nell'eternità, dove nulla può venir meno.

3. Quale Dio?

3.1. Una nuova «corrente» di riflessioni

La seconda tappa del percorso si colloca nel Novecento e assume come sfondo le vicende storiche che hanno segnato tragicamente la prima metà del secolo: le guerre mondiali, le crisi economiche, l'avvento dei regimi totalitari, la Shoah. Queste vicende hanno imposto alla filosofia – e non solo – di tornare a riflettere sul problema del male, con le distinzioni interne tra male commesso e male subito, tra peccato, sofferenza e morte. E, in rapporto al problema del male, hanno riproposto l'interrogativo sull'idea di Dio.

Ricordando il contesto storico, si comprende facilmente perché il *Libro di Giobbe* sia stato ancora un punto di riferimento. Anche nella riflessione sull'esperienza di persecuzione subita dal proprio popolo, diversi intellettuali di origine ebraica si sono riferiti al *Libro di Giobbe*, istituendo un'analogia tra l'esperienza vissuta da Giobbe e il processo di distruzione degli ebrei in Europa, culminato nella Shoah. E, in rapporto alla Shoah, hanno proprio rilanciato l'interrogativo sull'esistenza e l'identità di Dio.

Si consideri, come esempio, la tanto famosa quanto terribile scena dell'impiccagione del bambino ne *La notte* di Elie Wiesel, dove il piccolo «angelo dagli occhi tristi» viene identificato con Dio che – nel campo di concentramento – «è appeso lì, a quella forza».⁴⁰ O si pensi alle parole con cui il protagonista di *Yossl Rakover si rivolge a Dio* di Zvi Kolitz, paragonandosi a Giobbe, chiede ragione a Dio dell'«indifferenza del suo volto nascosto»⁴¹ dinanzi alla sofferenza di milioni di ebrei.

L'unità di apprendimento prosegue, quindi, proponendo agli studenti – tra le tante voci che si potrebbero ascoltare⁴² – la lettura dello scritto *L'amore di Dio e la sventura* di Simone Weil e

³⁷ Ivi, p. 30.

³⁸ Mura 1982, p. 62.

³⁹ Melchiorre 2016, p. 181.

⁴⁰ Elie Wiesel, *La notte*, Giuntina, Firenze 1991, p. 67.

⁴¹ Zvi Kolitz, *Yossl Rakover si rivolge a Dio*, Adelphi, Milano 1997, p. 17.

⁴² Volendo citare autori di origine ebraica, si rinvia – per esempio – a Ernst Bloch, *Ateismo nel cristianesimo*, Feltrinelli, Milano 1971; a Emmanuel Lévinas e al suo confronto con Philippe Nemo: Philippe Nemo, *Giobbe e l'eccesso del male*,

Il concetto di Dio dopo Auschwitz. Una voce ebraica di Hans Jonas, pensatori che hanno sperimentato la discriminazione razziale e la guerra.

3.2. Simone Weil: il Dio assente e il giusto perfetto

3.2.1. La sventura

Per comprendere lo scritto di Simone Weil, gli studenti dovranno considerare la biografia di questa pensatrice francese, perché la sua costante ricerca di coerenza tra riflessione e scelte pratiche la portò a vivere una pluralità di esperienze,⁴³ che si riflettono nei suoi scritti. Gli scritti di Simone Weil attestano l'esigenza di trovare risposte dinanzi al dolore diffuso dall'ingiustizia sociale, dall'oppressione politica, dalla violenza e, più in generale, dinanzi al dramma della sventura, così chiaramente espresso nel *Libro di Giobbe*. Per Simone Weil Giobbe rappresenta il «giusto perfetto»⁴⁴ che affronta la sventura, condizione che si genera «quando qualche avvenimento afferra una vita, la sradica e la colpisce direttamente o indirettamente in ogni suo aspetto, sociale, psicologico e fisico»,⁴⁵ proprio come accadde a Giobbe e come accade a molti innocenti, contemporanei della filosofa.

Il grande enigma della vita umana non è la sofferenza, è la sventura. Non c'è da stupirsi che degli innocenti siano uccisi, torturati, cacciati dal proprio paese, ridotti in miseria o in schiavitù, chiusi in campi di concentramento o in carcere, dal momento che esistono criminali capaci di compiere tali azioni. Non c'è nemmeno da stupirsi che la malattia infligga lunghe sofferenze che paralizzano la vita e ne fanno un'immagine della morte, dal momento che la natura soggiace a un cieco gioco di necessità meccaniche. Ma c'è invece da stupirsi che Dio abbia dato alla sventura il potere di afferrare l'anima degli innocenti e di appropriarsene da padrona assoluta.⁴⁶

Per proseguire – affrontando le domande che nascono dallo «stupirsi» di Dio – è necessario chiarire agli studenti il nesso, posto da Simone Weil, tra la necessità della natura e la creazione del mondo. Allontanandosi dalla visione biblica, espressa anche nel *Libro di Giobbe*, la pensatrice francese sostiene che Dio abbia creato il mondo e le leggi che lo governano e si sia ritirato dal mondo. Emerge, quindi, nel pensiero di Simone Weil una frattura tra Dio, identificato con il Bene, e la natura, dominata dalla necessità: una frattura che rimanda all'ispirazione platonica del pensiero di Simone Weil, come – d'altra parte – vi rimanda la nozione di “*metaxú*”, di intermedio, che esprime l'esigenza di una mediazione tra il Bene e la necessità. Tale mediazione, però, secondo Simone Weil, si realizza solo con la figura di Cristo.

3.2.2. Giobbe e Cristo

La sventura sradica la vita di Giobbe non solo dai suoi legami familiari e dalla sua condizione di vita, ma anche dalla tradizionale teoria della retribuzione. E la piaga maligna, che gli infligge gravi patimenti e lo rende impuro, dimostra che anche l'uomo giusto sottostà alla necessità della natura. Quest'esperienza di sofferenza e angoscia, spinta all'estremo della sopportabilità e priva

Città Nuova, Roma 1981; Emmanuel Lévinas, *Trascendenza e male*, in: Idem, *Di Dio che viene all'idea*, Jaca Book, Milano 1983; a Margarete Susman, *Il Libro di Giobbe e il destino del popolo ebraico*, Giuntina, Firenze 1999.

⁴³ Simone Weil (1909-1943) fu insegnante di filosofia, partecipe delle lotte sindacali, operaia in fabbrica, volontaria nella guerra di Spagna; visse le persecuzioni razziali per la sua origine ebraica; si avvicinò al cristianesimo, senza però aderire alla Chiesa cattolica; si rifugiò negli Stati Uniti con la famiglia, ma tornò a Londra per collaborare con l'organizzazione Francia Libera nella lotta contro il Terzo Reich.

⁴⁴ Weil 1972, p. 88. L'opera *Attesa di Dio* venne pubblicata postuma, nel 1949, a cura di padre Joseph-Marie Perrin: comprende lo scambio epistolare tra Simone Weil e padre Perrin e scritti composti dalla pensatrice francese tra il gennaio e il giugno 1942.

⁴⁵ Ivi, p. 86.

⁴⁶ Ivi, p. 87.

di ogni spiraglio di speranza, non è vissuta solo da Giobbe, ma è anche – secondo Simone Weil – l’esperienza affrontata da Cristo sulla croce.

Giobbe, immagine di Cristo, sperimenta l’assenza di Dio che, come si è ricordato, creato il mondo, lo ha abbandonato: con un atto di amore Dio ha rinunciato a esercitare il proprio potere, lasciando il mondo procedere meccanicamente e necessariamente secondo le proprie leggi. L’uomo giusto – che, come ogni uomo, è sottoposto a questa necessità – non solo non è esentato dalla sventura, ma neppure dalla casualità con cui la sventura pare colpire. L’uomo giusto, se confida in una particolare protezione da parte di Dio, non può che gridare disperatamente la propria innocenza, come Giobbe, perché «Nella sventura Dio è assente, più assente di un morto, più assente della luce in un sotterraneo completamente buio».⁴⁷ L’assenza di Dio non è, però, l’ultima parola nella riflessione di Simone Weil sulla sventura: durante l’assenza di Dio «non c’è nulla da amare», ma l’anima deve continuare ad amare – «ad amare a vuoto»⁴⁸ – finché Dio non le mostrerà la bellezza del mondo, come accadde a Giobbe.

3.2.3. Amare a vuoto

Per poter «amare a vuoto», accettando l’esistenza della sventura, occorre rileggere la sventura come distanza da Dio, alla luce della Passione di Cristo che costituisce la massima distanza tra Dio e Dio. Secondo Simone Weil, non solo Dio ha creato il mondo con un atto di amore, ma un atto di amore di Dio sono anche l’Incarnazione e la Passione di Cristo. L’Incarnazione è un abbassamento di Dio, che umilia se stesso, e la Passione costituisce il massimo depotenziamento dell’essere divino. L’analogia tra la condizione di sventura e la Passione di Cristo indica la via che può condurre lo sventurato all’incontro con l’Assoluto, perché Dio «ha creato esseri capaci di amore a tutte le distanze possibili».⁴⁹ Se lo sventurato continuerà «ad amare a vuoto», se accetterà la sventura – come Dio, per amore, ha accettato il sacrificio nella creazione, nell’Incarnazione e nella Passione – si aprirà a ricevere la grazia di Dio. La sventura si può, quindi, mutare in ricongiungimento con Dio: infatti, se la sventura è un’infinita distanza da Dio, l’amore infinito di Dio la può colmare.

La via che Simone Weil propone all’uomo colpito dalla sventura – noteranno gli studenti – è una via solitaria, riflesso dell’orientamento mistico assunto dalla pensatrice nell’ultima fase della sua vita. I tratti mistici del pensiero di Simone Weil, però, si accompagnano sempre all’azione, considerazione conclusiva che gli studenti proporranno grazie al supporto del docente. Potranno, infatti rilevare che, se *L’amore di Dio e la sventura* si conclude riprendendo l’invito paolino a radicarsi nell’amore di Cristo,⁵⁰ il radicamento nell’Assoluto è anche la strada indicata da Simone Weil ne *La prima radice* per superare lo sradicamento che distrugge le società umane.

La prima radice – saggio composto nei mesi successivi agli scritti compresi nell’*Attesa di Dio*, appena prima della morte – è in realtà il titolo editoriale del *Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l’essere umano*, scritto da Simone Weil come contributo ai progetti di Francia Libera per la futura riorganizzazione del Paese al termine della guerra. Dinanzi all’oppressione e all’ingiustizia Simone Weil ritiene che si debba gettare un ponte tra la riflessione politica e la ricerca spirituale, tanto da fondare gli obblighi verso l’essere umano nel suo «destino eterno».⁵¹

⁴⁷ Ivi, p. 88.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Ivi, pp. 90-91.

⁵⁰ Cfr. *Lettera agli Efesini* 3, 17.

⁵¹ Weil 1996, p. 16.

3.3. Hans Jonas: un Dio non onnipotente

3.3.1. Dopo Auschwitz

La portata della Shoah è emersa, nelle sue reali dimensioni, solo dopo la fine del secondo conflitto mondiale e Auschwitz è divenuto il simbolo di questa tragedia, dinanzi al quale – scrive Hans Jonas⁵² in *Il concetto di Dio dopo Auschwitz* – la domanda di Giobbe sul male esige una nuova risposta. Per l'ebraismo l'esperienza del male implica un «doloroso inasprimento»,⁵³ perché contraddice l'idea di elezione del popolo di Israele. Le tradizionali soluzioni di tale contraddizione – il male è una conseguenza dell'infedeltà di Israele o il male è una prova per testimoniare la fede – non reggono dinanzi all'evento Auschwitz, volto a un annientamento totale degli ebrei, non motivato dalla fede, ma dalla razza.

Interrogarsi su «quale Dio»⁵⁴ ha permesso Auschwitz – secondo Jonas – impegna in una ricerca «genuinamente filosofica»⁵⁵ sul concetto di Dio. Seguendo lo svolgersi di questa ricerca nello scritto di Jonas, gli studenti dovranno curare il confronto con i testi precedentemente considerati. Lo scritto si apre, infatti, con un riferimento a Immanuel Kant che «ha escluso la questione di Dio dalla ragione teoretica», mentre Jonas affronta il compito di proporre «un frammento di teologia speculativa».⁵⁶ Muove da un mito – concepito platonicamente come congettura per immagini, ma degna di fede – e lo pone a confronto con la concezione di Dio della tradizione ebraica, individuando e argomentando punti di contatto e fratture, per concludere definendo, comunque, l'esito della propria ricerca «un balbettio».⁵⁷

La distanza di Jonas dal pensiero di Søren Kierkegaard emerge, invece, sia dall'affermazione della comprensibilità di Dio – essendo il concetto del «Dio nascosto (per non parlare del Dio assurdo)»⁵⁸ estraneo all'ebraismo – sia dalla contrapposizione posta da Jonas tra l'onnipotenza divina e la libertà umana.

Infine, la revisione della concezione ebraica di Dio, che considera Dio come il Signore della storia, operata da Jonas, non lo avvicina alla riflessione di Simone Weil, poiché Jonas distingue la propria concezione del divino dalla visione cristiana del Dio sofferente crocifisso.

3.3.2. L'autoalienazione divina

Dinanzi ad Auschwitz la nuova risposta all'interrogativo di Giobbe, proposta da Jonas, consiste nella negazione della potenza assoluta di Dio. Dal punto di vista logico, scrive Jonas, la nozione di potenza – concetto di relazione che esige un oggetto che eserciti una resistenza e, quindi, abbia una potenza propria – esclude l'onnipotenza, cioè una potenza assoluta non limitata da nulla. Dal punto di vista teologico, preso atto del male del mondo, non è possibile attribuire simultaneamente a Dio i tre attributi della bontà assoluta, dell'onnipotenza e della comprensibilità. Escludendo la possibilità di separare dal concetto di Dio sia la volontà del Bene sia la conoscibilità, pur imperfetta, ottenuta tramite la rivelazione, non resta che abbandonare il concetto di potenza assoluta: Dio, quindi, non intervenne per impedire Auschwitz «non perché non lo volle, ma perché non fu in condizione di farlo».⁵⁹ L'esistenza del male, secondo Jonas, implica che Dio, all'atto della creazione, abbia abdicato al proprio potere di intervento nel

⁵² Anche nel caso di Hans Jonas (1903-1993) è interessante che gli studenti propongano alla classe alcuni dati biografici, come l'abbandono della Germania – e, quindi, della docenza universitaria – dopo l'avvento del nazismo; la partecipazione come volontario alla Seconda guerra mondiale nel *Jewish Brigade Group* dell'Ottava Armata dell'esercito britannico, impegnata nell'area mediterranea e, quindi, anche nella liberazione dell'Italia; la morte della madre ad Auschwitz.

⁵³ Jonas 1997, p. 21.

⁵⁴ Ivi, p. 22.

⁵⁵ Ivi, p. 20.

⁵⁶ Ivi, p. 19.

⁵⁷ Ivi, p. 39.

⁵⁸ Ivi, p. 33.

⁵⁹ Ivi, p. 35.

mondo, con un atto di autoalienazione a vantaggio della libertà dell'uomo: tesi che – come si è già rilevato – separa Jonas da Kierkegaard. Infatti, mentre, secondo Jonas, «Concedendo all'uomo la libertà, Dio ha rinunciato alla sua potenza»,⁶⁰ secondo Kierkegaard, l'onnipotenza divina è il fondamento della libertà creata: solo l'onnipotenza può creare un essere libero, rendendolo partecipe della propria libertà, senza perdere nulla, perché l'onnipotenza può donare se stessa riprendendo se stessa mentre si dona.

Jonas stesso riconosce che la propria risposta alla domanda di Giobbe è diametralmente opposta a quella del libro biblico che è incentrata sull'affermazione della potenza del Dio creatore, mentre Jonas risponde a Giobbe affermando che «in lui Dio stesso soffre». «Non possiamo sapere se questa risposta è vera; poiché di nessuna possiamo saperlo»,⁶¹ conclude, riproponendo un problema che accompagna tutta l'unità di apprendimento.⁶²

4. Per concludere: uno sguardo critico

4.1. Il senso della sofferenza

Le interpretazioni della figura di Giobbe e le concezioni di Dio proposte da Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Simone Weil e Hans Jonas certamente si differenziano, in rapporto alle diverse dottrine dei quattro filosofi, ma si incontrano in un punto: nell'attribuire un senso alla sofferenza di Giobbe. Il dolore dell'uomo giusto viene, cioè, compreso in un orizzonte di senso che ha le proprie radici nelle visioni del reale ebraica e cristiana.

Considerare Giobbe «come punto di riferimento simbolico per tutte le esperienze di sofferenza» – nota Salvatore Natoli in *Giobbe, lo scandalo del dolore* – è solo apparentemente corretto, perché nell'esperienza del dolore «ciò che è universale è il danno, non il senso». ⁶³ Giobbe non è l'emblema del dolore universale, ma il rappresentante della forma del patire propria dell'ebraismo, inassimilabile per altre forme, perché ogni esperienza del dolore esiste in un orizzonte di senso già dato.

Con questa constatazione si introduce la tappa conclusiva dell'unità di apprendimento, dedicata a una riflessione critica sul percorso svolto, avviata prendendo spunto dal testo di Salvatore Natoli, assegnato da leggere alla classe.⁶⁴

Questo testo consente, innanzitutto, di ritornare a interrogarsi insieme con gli studenti sul primo problema introdotto nell'unità di apprendimento: il problema della sofferenza. Secondo Natoli, è proprio la specificità di senso della sofferenza di Giobbe – e non la sua universalità – che la rende doppiamente provocatoria. È provocatoria per chi concepisce il dolore come un fatto naturale, perché nella prospettiva ebraica il dolore è uno scandalo: non era originariamente presente nel mondo creato da Dio e, in quanto innaturale, sarà tolto da Dio stesso. È

⁶⁰ Ivi, p. 36.

⁶¹ Ivi, p. 40.

⁶² Poiché – come si è scritto – i quattro testi vengono presentati alla classe da gruppi di studenti, pur guidati e supportati dal docente, è opportuno assegnare come verifica formativa, al termine della presentazione di ogni testo, al resto della classe, un breve passo che ogni studente dovrà prepararsi a spiegare alla luce della presentazione dei compagni. Si consigliano i seguenti passi: Immanuel Kant, *Sull'insuccesso di ogni saggio filosofico di teodicea*, cit., p. 61: «La conclusione è che Giobbe confessa di aver parlato ... nei confronti dell'ipocrisia religiosa»; Søren Kierkegaard, *La ripresa*, cit., p. 94: «La grandezza di Giobbe non è quindi nelle parole ... nessuna spiegazione di seconda mano»; Simone Weil, *L'amore di Dio e la sventura*, cit., pp. 100-101: «L'estrema sventura, che è a un tempo sofferenza ... schermo che separa l'anima da Dio»; Hans Jonas, *Il concetto di Dio dopo Auschwitz. Una voce ebraica*, cit. pp. 34-35: «Ma se Dio può essere compreso solo in un certo modo ... Dio restò muto».

⁶³ Natoli 2005, p. 57.

⁶⁴ Si è scelto il testo di Salvatore Natoli *Giobbe, lo scandalo del dolore*, adottando i criteri di brevità e leggibilità precedentemente indicati. Il testo propone l'intervento tenuto dall'autore nell'incontro sul tema *Il senso del dolore*, svoltosi il 23 febbraio 1988, nell'ambito della "Cattedra dei non credenti", iniziativa promossa dall'arcivescovo di Milano, cardinale Carlo Maria Martini. Si consiglia ai docenti la lettura anche del secondo intervento di Salvatore Natoli, *Perché il male? Il senso cristiano del dolore*, tenuto l'8 marzo 1988 e pubblicato nello stesso volume (pp. 102-113). I due testi prendono spunto dal saggio del medesimo autore *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*. In questo saggio, in particolare, è dedicato a Giobbe: *L'enigma del dolore* (Natoli 1986, pp. 192-217).

provocatoria perché pone il problema della giustizia divina: per questo Giobbe vuole confrontarsi direttamente con Dio; ciò che Giobbe non vuole perdere è la propria concezione di Dio: non può ammettere un Dio ingiusto.

4.2. La ricerca di un modello interpretativo

Questa riflessione apre la strada al confronto con il mondo greco, punto di riferimento fondamentale nella formazione filosofica degli studenti. Per i Greci – sottolinea Natoli – il dolore è naturale: non può esserci un'esistenza senza dolore. Quindi, non c'è un Dio cui chiedere conto della propria sofferenza, un Dio cui può rivolgersi anche il più misero tra gli uomini. Per i Greci il dolore non si discute: si regge; se si è forti, se si è capaci di dominarsi. «Solo l'uomo riuscito regge il dolore; [...] gli altri sono cancellati dalla terra, quasi non fossero mai esistiti». La «dimensione aristocratica e crudele dei greci» implica un processo di «autocostruzione di sé, che comporta necessariamente l'irrelevanza degli altri».⁶⁵

Questa modalità eroica di rapportarsi alla sofferenza, però, non è l'unica presente neppure nel mondo e nella filosofia dei Greci, come gli studenti ricorderanno, guidati dal docente: si pensi – per esempio – alla presenza del modello retributivo nell'orfismo, che considera il dolore come l'espiazione delle colpe, necessaria per liberare l'anima dal ciclo delle nascite; o alla visione pedagogica della sofferenza, considerata come un'esperienza che genera sapere, testimoniata dalla letteratura tragica; o alla concezione del dolore come l'opposto del piacere e, quindi, come criterio per fuggire ciò che impedisce di raggiungere la felicità. Partendo da tali considerazioni, il docente condurrà gli studenti a ripercorrere le modalità di pensare la sofferenza sostenute o rifiutate nei testi di Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Simone Weil e Hans Jonas, per discutere se sia possibile individuare un modo di concepire la sofferenza che consenta di viverla come forma dell'esperienza umana. Questa riflessione, condotta collettivamente, costituisce la base per proporre agli studenti l'attività conclusiva del percorso – un'intervista immaginaria a Giobbe⁶⁶ – utile per la rielaborazione personale da parte degli studenti e per la valutazione degli apprendimenti e del percorso svolto da parte del docente.

Riferimenti bibliografici

- Alonso Schökel, Sicre Diaz 1985: Luis Alonso Schökel, José Luis Sicre Diaz, *Giobbe. Commento teologico e letterario*, Edizioni Borla, Roma 1985.
- Borso 1996: Dario Borso, *Postfazione*, in: Søren Kierkegaard, *La ripetizione. Un esperimento psicologico di Constantin Constantius*, Rizzoli, Milano 1996.
- Ciampa 2005: Maurizio Ciampa, *Domande a Giobbe. Modernità e dolore*, Bruno Mondadori, Milano 2005.
- Frye 1986: Nothorp Frye, *Il grande codice. La Bibbia e la letteratura*, Einaudi, Torino 1986.
- Illetterati 2007: Luca Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, UTET, Torino 2007.
- Jonas 1997: Hans Jonas, *Il concetto di Dio dopo Auschwitz. Una voce ebraica* (1984), il nuovo melangolo, Genova 1997.

⁶⁵ Natoli 2005, p. 67.

⁶⁶ Si suggerisce di assegnare agli studenti la seguente attività da svolgere individualmente per iscritto: "Componi un'intervista immaginaria a Giobbe. L'intervista viene effettuata al giorno d'oggi e nella finzione Giobbe conosce le riprese filosofiche del libro biblico dedicato alla sua storia e la pluralità di interrogativi filosofici cui tali riprese rimandano. Per formulare le tue domande ed elaborare le risposte di Giobbe, prendi spunto – anche criticamente – dalle questioni poste e dalle tesi sostenute negli scritti di Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Simone Weil, Hans Jonas e Salvatore Natoli. Le risposte di Giobbe e le tue eventuali richieste di chiarimento devono essere argomentate. Puoi proporre riferimenti anche alle teorie di altri filosofi studiati. La tua intervista deve avere una lunghezza minima di 30 righe e massima di 60". Per la valutazione degli elaborati scritti si suggerisce di verificare l'acquisizione delle seguenti competenze: comprensione filosofica dei problemi posti; controllo dello sviluppo argomentativo e del rigore logico; uso corretto del lessico filosofico; capacità di contestualizzare e di attualizzare le questioni proposte. Dopo la revisione degli elaborati individuali da parte del docente, è opportuno discutere le riflessioni emerse con la classe.

- Kant 1989: Immanuel Kant, *Sull'insuccesso di ogni saggio filosofico di teodicea* (1791), in: Idem, *Scritti di filosofia della religione*, Mursia, Milano 1989, pp. 53-64.
- Kierkegaard 1988: Søren Kierkegaard, *Postilla conclusiva non scientifica alle "Briciole di filosofia"* (1846), In: Idem, *Opere*, Sansoni, Firenze 1988.
- Kierkegaard 1995: Søren Kierkegaard, *Sulla mia attività di scrittore* (1851), in: Idem, *Opere*, Piemme, Casale Monferrato 1995, vol. 1, pp. 3-113.
- Kierkegaard 2013: Søren Kierkegaard, *La ripresa. Tentativo di psicologia sperimentale di Constantin Constantius* (1843), SE, Milano 2013.
- Melchiorre 2016: Virgilio Melchiorre, *Le vie della ripresa. Studi su Kierkegaard*, Vita e Pensiero, Milano 2016.
- Mura 1982: Gaspare Mura, *Angoscia ed esistenza da Kierkegaard a Moltmann. Giobbe e la «sofferenza di Dio»*, Città Nuova, Roma 1982.
- Natoli 2005: Salvatore Natoli, *Giobbe, lo scandalo del dolore*, in: Carlo Maria Martini, *La cattedra dei non credenti*, Bompiani RCS, Milano 2005, pp. 57-74.
- Natoli 1986: Salvatore Natoli, *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*, Feltrinelli, Milano 1986.
- Ravasi 1979: Gianfranco Ravasi, *Giobbe. Traduzione e commento*, Borla, Roma 1979.
- Ricoeur 1993: Paul Ricoeur, *Il male. Una sfida alla filosofia e alla teologia*, Morcelliana, Brescia 1993.
- Weil 1972: Simone Weil, *L'amore di Dio e la sventura*, in: Idem, *Attesa di Dio* (1949), Rusconi, Milano 1972, pp. 85-101.
- Weil 1996: Simone Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, Leonardo, Milano 1996.

TRA INTENZIONE E RESPONSABILITÀ. UN'UNITÀ DIDATTICA PER COMPETENZE IN FILOSOFIA MORALE

Andrea Erizi

Abstract

The article accounts for a learning unit on moral philosophy. The unit first discusses the two ethical approaches to politics outlined by Max Weber in *Politics as a Vocation*: ethic of conviction and ethic of responsibility. This reflection will lead the class to recognize both the inner structure and the limits of each model. By doing so, the students will develop philosophical skills and finally be able to employ the two ethics to deal with the real-life dilemmas concluding the unit.

Keywords

Max Weber, Politics, Ethics, Responsibility, Philosophical skills.

Ha sempre ragione la ragione di Stato? Finiscono bene le bugie a fin di bene? E su quale etica può fare affidamento la “generazione Greta”? L’esperienza didattica qui resocontata vorrebbe aiutare i suoi giovani destinatari a *pensare* questi interrogativi, alla luce dei due celebri paradigmi etici fissati da Max Weber in *Politica come professione*: etica dell’intenzione ed etica della responsabilità.

Il modulo è progettato per sollecitare un coinvolgimento attivo della classe, all’insegna di un’equa divisione del lavoro: se in alcuni passaggi, impervi per densità teoretica o per riferimenti storici o letterari, gli studenti dovranno essere guidati passo passo dal docente, essi potranno poi mobilitare in modo autonomo e creativo le conoscenze acquisite, per affrontare alcuni dilemmi etici concreti proposti in qualità di *case studies*. Al di là della dimensione storico-filosofica, dunque, il modulo vorrebbe anche incarnare la vocazione della filosofia a rappresentare un “libretto di istruzioni” o, per riprendere una nota metafora, una “cassetta degli attrezzi” utili a decifrare e – mai come in questo caso – *riparare* il mondo; offrire insomma un’occasione, mai scontata nella didattica liceale, per affinare *competenze* da mettere alla prova nei *compiti di realtà* previsti a coronamento del percorso.¹

La sua naturale collocazione è nel secondo quadrimestre del quarto anno, in coda alla trattazione dell’etica di Kant, come appendice tematica alla canonica programmazione per autori; oppure, per chi programma per ambiti,² come parte del modulo dedicato alla filosofia morale: la trattazione weberiana può iscriversi nel grande dibattito fra deontologismo e consequenzialismo, senza ovviamente pretendere di esaurirlo, ma fornendone uno spaccato tanto significativo quanto agile.

Lo sfondo: due conferenze, un problema

Si comincia con il tracciare, a grandi linee, lo sfondo cui su cui sono proiettate le due etiche. Fra il novembre 1917 e il gennaio 1919, Max Weber – bastino pochi segni particolari: padre della sociologia e sostenitore della politica di potenza del Reich guglielmino – viene invitato da

¹ Per un’unità di apprendimento affine a questa per temi e finalità, cfr. Bianchi 2017. Come si vedrà, fra le competenze in gioco non c’è il rapporto diretto con i testi, per il quale valgono qui a mio avviso le riserve espresse da Modugno 2014, pp. 68-71.

² Per la proposta di un curriculum per ambiti (non per temi), cfr. Piras 2013.

un'associazione studentesca di Monaco a tenere due conferenze rispettivamente su *La scienza come professione* e *La politica come professione*. Sono gli anni drammatici, per l'Europa tutta ma per la Germania in particolare, a cavallo tra il conflitto mondiale e un dopoguerra segnato dal peso della sconfitta: coordinate storico-politiche di cui dare sommariamente conto, se non altro per inquadrare alcuni riferimenti che puntellano il discorso weberiano.

Nei suoi termini di fondo, la domanda che attraversa e lega le due conferenze è quella del senso: che senso ha, nelle condizioni della tarda modernità, dedicare la propria vita alla scienza o alla politica, rispondere affermativamente alla *chiamata* – si richiami alla classe lo spessore semantico del tedesco *Beruf*: professione/vocazione – del “demone” della scienza o della politica? Condivisa è anche la prima risposta abbozzata da Weber: ha (ancora) senso fare della scienza o della politica la propria professione, a patto di tenere vivo un legame di queste sfere con l'etica. Ecco che l'etica fa capolino e si fa spazio in due testi che, complice la natura d'occasione della loro redazione, sono tutt'altro che sistematici e parlano anche di molto altro. Per le questioni qui trattate, frequenteremo assiduamente *Politica come professione*, salvo dedicare uno specifico rimando al discorso gemello sulla scienza.

Etica e politica, dunque. La semplice tematizzazione di questo nesso è sufficiente a scavare il fossato rispetto alla prima figura che Weber ci mette davanti: il “politico di potenza” (*Machtpolitiker*), colui che, vittima della sua stessa «vanità, vale a dire il bisogno di porre se stessi in primo piano nel modo più visibile possibile», finisce con l'«opera[re] nel vuoto e nell'assurdo». ³ Sgombrato il campo da queste umane miserie, resta la necessità di porre il potere, che certo rimane il mezzo imprescindibile dell'agire politico, al servizio di una “causa”. Solo nella dedizione a una causa, dunque a un valore morale, una vita dedicata alla politica sfugge alla morsa della mancanza di senso.

Una tesi che, lungi dal chiudere i conti, non fa che spalancare la porta al vero elefante nella stanza: *quale* valore morale? Quale modello etico deve ispirare la condotta di un uomo che senta la vocazione per la politica? Una precisazione prima di procedere oltre: Weber è indotto a concentrarsi sul rapporto fra etica e politica da una girandola di motivi, contingenti – l'occasione della conferenza, la fase storica in cui si è tenuta, la propria personale inclinazione – e intrinseci all'oggetto – la relazione privilegiata e pericolosa che la politica intrattiene con la violenza. Ma la domanda può essere estesa a ognuno di noi, non esclusa una generazione di adolescenti che sembra soffrire un drastico calo del desiderio nei confronti della politica. Al netto delle circostanze in cui ha preso forma, il discorso weberiano interpella e inchioda tutti e ciascuno a questo interrogativo: come dobbiamo agire?

“Al miglior offerente”: una contraffazione dell'etica

Il *Machtpolitiker*, ebbro di un potere fine a sé stesso, non è il solo nemico da cui il “politico di professione” debba guardarsi: tanto più insidioso, perché più subdolo, è un modo di intendere i rapporti fra etica e mondo che Weber giudica con glaciale disprezzo. Diversamente dal politico di potenza, che obbedisce soltanto alla propria ambizione, qui siamo apparentemente in presenza di un discorso innervato di riferimenti morali: e tuttavia, si tratta di una «contraffazione del tutto volgare» ⁴ dell'etica. La polemica weberiana investe quella concezione che battezza “teodicea della fortuna”: ⁵ una perversione dell'originaria vocazione critica dell'etica, che dovrebbe fungere da metro di misura della fatticità mondana, e che viene invece così ridotta a tessere l'apologia dell'esistente, a “prostituirsi” ai vincitori riconducendo la felicità a un merito, così come la sofferenza alla colpa. I buoni prosperano, i malvagi sono puniti; il successo è la ricompensa della virtù, la sconfitta lo stigma del peccato: tutto va per il verso giusto, nel mondo imbastito da questi fabbricanti di teodicee. È la prospettiva sottesa alla dottrina indiana del

³ Weber 2001b, p. 96.

⁴ Ivi, p. 97.

⁵ Weber 2002b, p. 11.

*karman*⁶ e alla difesa di Dio accampata dagli amici di Giobbe,⁷ ma è un atteggiamento che Weber ritiene universalmente diffuso, dalle relazioni erotiche alle relazioni internazionali; una “tentazione” a cui a tutti, quando la sorte ci arride, può capitare di cedere: quella di non accontentarsi di avere vinto, ma di arrogarsi in sovrappiù anche la ragione, addotta come *causa* del successo – un atteggiamento “arrogante” (*rechthaber*), nel senso letterale tedesco della pretesa di avere ragione. «Le cose non vanno ovviamente in modo diverso quando, dopo una qualsiasi guerra vittoriosa, il vincitore afferma con una tracotanza [*Rechthaberei*] priva di dignità: ho vinto perché avevo ragione»:⁸ il riferimento alla conferenza di pace che si andava aprendo in quei giorni, e al tentativo di addossare alla Germania, oltre al peso materiale della sconfitta, anche quello morale della colpa, è puramente *voluto*. Ma ai fini del nostro discorso, interessa cogliere la cifra di questo impiego strumentale dell’etica: la pretesa di usare l’accadere come argomento, di sovrapporre indebitamente mondo ed etica, destino e merito, essere e dover-essere. Ciò non significa che il bene non possa farsi strada nel mondo – il realismo weberiano non si spinge a tanto; semplicemente, il fatto che si sia affermato non può essere il solo argomento per considerarlo bene.

“Nel mondo, non del mondo”: l’etica dell’intenzione e i suoi limiti

Fin qui, si è proceduto per esclusione, delineando atteggiamenti per motivi diversi inadeguati a irrorare di senso una vita spesa per la politica. Ci accostiamo adesso al cuore della proposta weberiana, e con ciò del nostro modulo. «Qui certo si scontrano concezioni ultime del mondo, tra le quali si deve infine scegliere. [...] Dobbiamo renderci chiaramente conto che ogni agire orientato in senso etico può essere ricondotto a due massime fondamentalmente diverse l’una dall’altra e *inconciliabilmente* opposte: può cioè orientarsi nel senso di un’“etica dell’intenzione” oppure di un’“etica della responsabilità”».⁹ Nell’introdurli, Weber sembra porre un aut-aut fra i due paradigmi: posto che nessun compromesso è possibile, ciascuno è chiamato a una scelta partigiana, a schierarsi con l’uno o con l’altro. Vedremo come il corso dell’argomentazione stempererà questa rigida contrapposizione, fino a prospettare la reciproca integrazione tra le due etiche.

L’onda lunga della polemica che ha solcato le pagine precedenti porta Weber a cominciare dal modello che in prima battuta respinge fermamente, l’etica dell’intenzione (*Gesinnungsethik*). I suoi caratteri di fondo possono essere ricondotti ai due seguenti. Intanto, come in ogni prospettiva deontologica, il valore morale riposa nell’azione in sé, non nelle conseguenze concretamente prodotte;¹⁰ meglio ancora, nella bontà del principio che l’azione si limita a testimoniare, più che impegnarsi a realizzare nel mondo. Si agisce per affermare il valore di un principio, non per esercitare un impatto sulla realtà; come il termine tedesco ha il merito di evidenziare, la moralità si gioca tutta nella dimensione interiore del senso (*Sinn*) attribuito al proprio operato, senza curarsi dei suoi effettivi esiti.¹¹ Anzi: “*fiat iustitia, pereat mundus*” è il credo degli apostoli dell’intenzione. Volendo esasperare la tensione fra i due modelli, Weber enfatizza il caratteristico effetto deresponsabilizzante di questa etica: «se poi le conseguenze di un’azione derivante da un’intenzione pura sono cattive, a suo giudizio la colpa non è di chi agisce, bensì del mondo, della stupidità degli altri uomini, oppure della volontà divina che li ha creati tali».¹²

In secondo luogo, proprio perché prescindono da quelle conseguenze concrete che potrebbero indurre a un ripensamento, i principi nella cui osservanza ne va della moralità dell’agire valgono in modo incondizionato, sono cioè tali da non ammettere deroghe o interpretazioni in

⁶ «La teodicea più razionale che la storia abbia prodotto», secondo Weber 2002d, p. 121.

⁷ Si veda per es. Brogi 2006, p. 22.

⁸ Weber 2001b, p. 98.

⁹ Ivi, pp. 97-102.

¹⁰ Per questa canonica caratterizzazione del deontologismo, cfr. per es. De Anna, Donatelli, Mordacci 2019, p. 80.

¹¹ Per questo motivo, si privilegia qui la resa “etica dell’intenzione”, piuttosto che “etica dei principi” o “etica della convinzione”, altresì diffuse.

¹² Weber 2001b, p. 102.

base alle circostanze: imperativi categorici, se si crede utile richiamare la filosofia morale kantiana.

Significativamente, però, la ricerca di un modello di etica dell'intenzione non porta a Königberg, ma dalle parti di Nazareth: è nella «etica assoluta del Vangelo»,¹³ e in particolare in quel compendio di etica cristiana che è il discorso della montagna, che Weber vede esemplificati i tratti caratteristici del paradigma etico-intenzionale – assieme a un impietoso promemoria dei suoi limiti. La strategia argomentativa è infatti fin troppo trasparente: schiacciare l'etica dell'intenzione sulla sua versione evangelica, cioè su un'etica dell'acosmismo dell'amore, è funzionale a denunciarne la radicale impoliticità, l'irrimediabile inadeguatezza a improntare l'ethos del politico di professione.¹⁴ Evocando il modello cristiano, Weber sfida i politici dell'intenzione ad un'impossibile coerenza: a una forma di pacifismo, cioè, che non può limitarsi al rifiuto delle guerre ingiuste, ma della guerra in quanto tale; più ancora, a un rifiuto della politica stessa, dal momento che «l'uso legittimo della forza fisica»¹⁵ è il *proprium* del politico e perciò «chi ha a che fare con la politica – vale a dire con la violenza e la potenza – entra in contatto con potenze diaboliche».¹⁶ Per l'etica dell'intenzione, è vitale mantenere una distanza di sicurezza dal mondo, dalle sue logiche e dai suoi strumenti: ma ciò equivale a condannarsi all'irrilevanza, all'incapacità di agire per trasformare o quanto meno amministrare il mondo, come invece la politica è chiamata a fare.

L'etica del discorso della montagna non è peraltro il solo esempio di etica dell'intenzione avanzato da Weber, ma rimane emblematico del suo spirito. Si tratta di un'etica per cui il fine non giustifica *mai* i mezzi.¹⁷ Per l'etica del “porgi l'altra guancia”, il “no” al mezzo della violenza è assoluto e inderogabile: nessun fine, vale a dire, potrà mai legittimarlo. Del resto, come potrebbe la bontà del fine redimere la malvagità dei mezzi, quando è proprio il disinteresse verso gli scopi, cioè verso gli effetti sul mondo, la cifra dell'atteggiamento etico-intenzionale?

E tuttavia, proprio quando ci sembra di averla afferrata, nella sua cristallina e anche un po' ottusa coerenza, l'etica dell'intenzione mostra il suo lato oscuro. «Nel mondo reale, tuttavia, noi sperimentiamo continuamente che colui il quale agisce in base all'etica dell'intenzione si trasforma improvvisamente nel profeta millenaristico, e che per esempio coloro che hanno appena predicato di opporre l'amore alla violenza nell'istante successivo invitano alla violenza – alla violenza ultima, la quale dovrebbe portare all'annientamento di ogni violenza».¹⁸ Per cominciare, «continuamente» è, purtroppo o per fortuna, decisamente un'iperbole. Ma al di là della frequenza con cui si è presentato, interessa cogliere la cifra teorica di questo (apparente) rovesciamento della *ratio* etico-intenzionale. In effetti, da un'etica per cui “il fine non giustifica *mai* i mezzi”, si assiste al passaggio a una prospettiva in cui “il fine (ultimo) giustifica *qualsiasi* mezzo”. È l'etica dei rivoluzionari, per i quali nessun prezzo è troppo salato, se funzionale a conseguire il sommo bene, a far finalmente coincidere etica e mondo – con le buone o con le cattive, appunto. Ecco perché questo passaggio matura allorché si accende la scintilla del millenarismo, ovvero balena la possibilità di realizzare qui e ora un mondo perfetto: uno scopo talmente alto, da redimere qualsiasi mezzo, da disporre a pagare e far pagare qualsiasi costo.

Il riferimento classico per questo capovolgimento, da un'etica del pacifismo integrale ad una altrettanto incondizionata adesione ad una violenza palingenetica, è la rivoluzione dei contadini

¹³ Ivi, p. 100.

¹⁴ Sull'impiego weberiano dell'idea di “acosmismo dell'amore”, ossia di un amore talmente illimitato e “disordinato” da essere incapace di farsi mondo, cfr. D'Andrea 2013a.

¹⁵ Weber 2001b, p. 44.

¹⁶ Ivi, p. 105.

¹⁷ Curiosamente, troviamo la stessa logica etico-intenzionale nella «ribellione» contro il Dio cristiano – e contro ogni teodicea – di Ivan Karamazov, nell'episodio che precede quella Leggenda del Grande Inquisitore richiamata da Weber, come si vedrà, per rappresentare le storture dell'etica della responsabilità: il dolore innocente, esemplificato dalla sofferenza dei bambini, è ingiustificabile – non importa quali conseguenze positive possano poi compensarla, non importa di quale «futura eterna armonia» costituisca il «biglietto d'ingresso» (cfr. Dostoevskij 1998, pp. 316-330).

¹⁸ Weber 2001b, p. 104.

anabattisti di Thomas Müntzer.¹⁹ Ma la versione rivoluzionaria dell'etica dell'intenzione può sbocciare anche su un terreno laico: Weber non ha che da sfogliare le cronache politiche di quei mesi, per rintracciarla fra quei «socialisti rivoluzionari» che, pur di avviare la transizione alla società senza classi, non avrebbero esitato a volere «ancora qualche anno di guerra».²⁰

Qual è, allora, il comune denominatore a queste due torsioni dell'etica dell'intenzione, che sembrano declinare in modo antitetico l'intreccio mezzi-fini? A giustificare l'iscrizione di San Francesco e Lenin nello stesso album di famiglia è il fatto che «colui che agisce in base all'etica dell'intenzione non tollera l'irrazionalità etica del mondo».²¹ Non accetta, cioè, che le migliori intenzioni a cui si aggrappa possano pervertirsi in concretissimi disastri: il santo di Assisi non contempla nemmeno che dal bene possa scaturire il male, il rivoluzionario d'Ottobre considera l'abisso fra etica e mondo come uno scandalo a cui porre rimedio con ogni mezzo necessario. Messa di fronte a un mondo fatto male e che fa male, l'etica dell'intenzione nasconde la testa sotto la sabbia; oppure, non appena brilla la speranza che l'ingiustizia presente non abbia l'ultima parola, è disposta a ogni orrore pur di trascinare il paradiso in terra. In entrambe le sue versioni, dunque, l'etica dell'intenzione denuncia un deficit di senso di realtà che la induce a un colpevole disinteresse per *questo* mondo, a un'inaccettabile omissione di soccorso rispetto alle sue storture: la prima lo abbandona al suo destino per non sporcarvisi le mani, l'altra lo degrada a materiale da costruzione del mondo perfetto, lo sacrifica sull'altare dell'utopia.

In definitiva, il limite di fondo di questo paradigma è che presuppone l'esistenza di un *altro* mondo, su cui scaricare i costi che l'agire etico-intenzionale comporta in questo: un orizzonte ultra-mondano, in senso religioso o *geschichtsphilosophisch*, a cui non solo Weber personalmente non crede, ma che considera anche, a livello di diagnosi epocale, spazzato via dal disincantamento portato della tarda modernità occidentale; un orizzonte la cui sottrazione, tuttavia, rende l'etica dell'intenzione ingiustificabile in senso etico, per la sofferenza inflitta ad altri, e impraticabile in senso sociologico, per i sacrifici addossati anzitutto a se stessi. Insomma: «in un'epoca lontana da Dio e priva di profeti»,²² che giustificazioni morali abbiamo per imporre agli altri, e quali motivazioni per imporre a noi stessi, il carico di dolore, o più prosaicamente di rinunce, dettati da un atteggiamento etico-intenzionale? Su quali attenuanti etiche e su quali risorse di senso possiamo contare per ignorare questo mondo, se è il solo che abbiamo? Non dovremmo, piuttosto, farcene responsabilmente carico?

“Riparare il mondo”: l'etica della responsabilità e i suoi limiti

Se la classe è riuscita ad attraversare indenne i contorcimenti e le aporie dell'etica dell'intenzione, molto più lineare le apparirà l'etica della responsabilità (*Verantwortungsethik*). Se per il modello rivale il valore di un'azione riposa nella fedeltà a principi morali assoluti, secondo l'etica della responsabilità vanno considerati gli effetti concreti che essa ha sul mondo: «si deve rispondere anche delle conseguenze (prevedibili) del proprio agire»²³ – ben sapendo di che materiale sia lastricata la strada dell'inferno. L'irrazionalità etica del mondo è qui un dato ineliminabile, con cui fare i conti, non da ignorare o da sovvertire. È un'etica che prende sul serio e si prende cura di questo mondo, in tutta la sua sgradevole imperfezione; disposta anche a compromessi, pur di renderlo non ideale, solo un po' più decente²⁴.

Di nuovo, il rapporto mezzi-fini costituisce un prezioso prisma per mettere a fuoco la distanza fra i due paradigmi. Mentre per l'etica dell'intenzione, in entrambe le sue incarnazioni, tale rapporto è definito a priori, una volta per tutte, per l'etica della responsabilità è un problema

¹⁹ Sulla «svolta rivoluzionaria» dell'etica religiosa, cfr. anche Weber 2002c, p. 333. Cfr. Weber 2002a, p. 146 sul «movimento annientato a Münster».

²⁰ Weber 2001b, p. 103. Per questo specifico nodo problematico, nel quadro di una più ampia trattazione del rapporto mezzi-fini, cfr. Pontara 1974, pp. 223-234.

²¹ Ivi, p. 104.

²² Weber 2001a, p. 36.

²³ Weber 2001b, p. 102.

²⁴ La dimensione da «eroe tragico» di questo «politico dalle mani sporche» è stata colta da Walzer 2002.

che sempre si rinnova e ogni volta va affrontato in modo contestuale: *questi* fini giustificano *questi* mezzi? Per chi professa questa etica, non esistono facili scorciatoie rispetto ai dilemmi della *vita activa*: lo stesso fine può giustificare alcuni mezzi, non altri, così come un certo mezzo può essere giustificato da un tal fine, non da tal altro. È un'etica che risponde a una logica di massimizzazione dei benefici, o minimizzazione dei costi, che non può esimere dall'esame delle specifiche circostanze in cui l'agente opera.

Proprio per la sua insistenza sugli effetti delle nostre azioni, inoltre, l'etica della responsabilità consente di gettare un ponte con la prima conferenza e la sua domanda sul possibile ancoraggio della scienza come professione all'etica. Fedele alla compartimentazione stagna fra fatti e valori, per Weber è lampante che il contributo della scienza non può situarsi sul piano propriamente normativo. «Chi vorrà mai provarsi a “confutare scientificamente” l'etica del sermone della montagna?».²⁵ La funzione dell'uomo di scienza non può stare nel dispensare giudizi di valore – salvo trasformarsi nell'esevata caricatura del profeta *ex cathedra*, che abusa del proprio ruolo per usurpare quello di *magister vitae*. Piuttosto, la scienza può assumere *indirettamente* una valenza etica – ovviamente nel senso della responsabilità – promuovendo la *chiarzza*.

Se si assume l'una o l'altra [posizione], occorre impiegare – secondo le esperienze della scienza – questi determinati mezzi per realizzarla praticamente. Ora questi mezzi possono essere di per sé tali che voi crederete di doverli respingere. Si deve allora scegliere appunto tra lo scopo e i mezzi indispensabili. Lo scopo «giustifica» questi mezzi oppure no? L'insegnante può mettervi davanti la necessità di questa scelta, ma non può fare di più, finché vuole rimanere un insegnante e non diventare un demagogo. Egli può naturalmente ancora dirvi: se volete questo o quell'altro scopo, allora dovete mettere in conto questa o quell'altra conseguenza concomitante che si verifica in conformità all'esperienza; è di nuovo la medesima situazione.²⁶

La scienza, dunque, serve l'etica della responsabilità facendo chiarezza sul rapporto di congruità mezzi-fini: ma se questi mezzi siano da respingere, o se quel fine sia degno di essere perseguito, resta questione indecidibile sul piano scientifico.²⁷

L'intera argomentazione della conferenza è costruita per rappresentare un *endorsement* all'etica della responsabilità: dall'evangelico “il mio regno non è di questo mondo” alla polemica contro «questo carnevale che si adorna del nome maestoso di “rivoluzione”»,²⁸ tutto concorre a screditare il politico che voglia incarnare il modello etico-intenzionale. E tuttavia, il discorso weberiano consente altresì di cogliere, in filigrana, i limiti di un approccio puramente etico-responsabile, dando così senso alla proposta normativa con cui si chiude il testo. Volendoli schematizzare a uso didattico, questi limiti sono essenzialmente tre.²⁹

1. Il primo, fondamentale problema dell'agire etico-responsabile è che non è in grado di innalzare un argine al ricorso a mezzi terribili, giustificati alla sola, fragile condizione che servano a evitare mali peggiori.³⁰ Possiamo prenderci una pausa dalle pagine weberiane per mostrare uno spezzone cinematografico in cui questo dilemma trova magistrale illustrazione: il monologo davanti allo specchio di Giulio Andreotti (Toni Servillo) nel film di Paolo Sorrentino *Il divo*: «la mostruosa, inconfessabile contraddizione: perpetuare il male per garantire il bene. [...] Tutti a

²⁵ Weber 2001a, p. 30.

²⁶ Ivi, p. 33.

²⁷ Per una lettura di queste pagine nei termini di una metaetica non-cognitivistica cfr. Fonnesu 1998, pp. 40-41.

²⁸ Weber 2001b, p. 94.

²⁹ Non si vuole dare conto di tutti i problemi delle teorie etiche consequenzialiste, ma solo di quelli interni o desumibili dalla riflessione weberiana. Se si decidesse di approfondire in classe questo filone, comunque, resta didatticamente assai sfizioso il dilemma dell'uomo grasso e del ramo deviato, esemplare cartina al tornasole del dibattito fra deontologi e consequenzialisti (cfr. Edmonds 2014).

³⁰ È questo anche lo spirito della critica al concetto di “male minore” condotta, con accenti arendtiani, da Weizman 2009.

pensare che la verità sia una cosa giusta, e invece è la fine del mondo, e noi non possiamo consentire la fine del mondo in nome di una cosa giusta. [...] Bisogna amare così tanto Dio per capire quanto sia necessario il male per avere il bene». *Et voilà*, il “*fiat iustitia, pereat mundus*” bandiera dell’etica dell’intenzione viene letteralmente ribaltato, in nome di un primato del mondo affidato alla nostra cura. Ma davvero il fine («rafforzare i partiti di centro come la Democrazia Cristiana») giustifica i mezzi («lo stragismo, il terrore»)? Il volto responsabile del potere scolora in quello demoniaco di chi, sentendosi investito della missione catecontica di trattenere il male, non arretra di fronte ai costi sempre più salati che essa esige.

È lo stesso tragico dilemma in cui incappa il Grande Inquisitore, evocato da Weber al termine di un paragrafo per la verità tanto conciso quanto criptico. Naturalmente, un’adeguata comprensione di questa figura dostoevskijana richiederebbe una trattazione a sé stante; nondimeno, se ne può brevemente chiarire ai ragazzi il ruolo argomentativo: un regime para-totalitario come male minore rispetto alla maledizione della libertà a cui Cristo aveva condannato l’umanità. Andreotti e il Grande Inquisitore giacciono dunque sul fondo del piano inclinato su cui si rischia di scivolare «quando si sia fatta in generale una qualche concessione a questo principio»: ³¹ il principio etico-responsabile del male minore, secondo cui *tutto* può, in linea di principio, trovare circostanze attenuanti, diventa il vaso di Pandora da cui, una volta scoperto, può scaturire qualsiasi orrore. ³²

2. Il secondo limite è che l’etica della responsabilità non giustifica *nessun* mezzo, neanche il meno impegnativo per sé stessi e per gli altri, se il fine a cui servirebbe è considerato impossibile da raggiungere. Non una goccia di sudore proprio, né tantomeno di sangue altrui, merita di essere versata, per una causa reputata già persa. Per un’etica che indicizza il valore morale di una condotta sulle sue conseguenze, l’impossibilità di “portare a casa” un risultato tangibile rappresenta un’obiezione insormontabile a qualsiasi forma di *engagement*. Ma ciò schiaccia l’etica della responsabilità su un profilo eccessivamente conservatore: è così attenta a calcolare costi-benefici tenuto conto del “funzionamento” di questo mondo, che perde la capacità di immaginare che potrebbe funzionare diversamente. In questo modo, diventa schiava del possibile, deprimendo qualunque speranza di cambiamento. Una deriva adattiva da cui persino un intellettuale come Weber, certo non tacciabile di velleitarismo, mette in guardia: «è certo del tutto esatto, e confermato da ogni esperienza storica, che nel mondo non si realizzerebbe ciò che è possibile se non si aspirasse sempre all’impossibile». ³³

3. Il terzo problema è trasversale ai primi due e sposta la questione su un diverso piano. Come si è visto, da un lato l’etica della responsabilità è disposta a giustificare *qualsiasi* mezzo (basta che lo si ritenga necessario a evitare un male peggiore), dall’altro non giustifica *nessun* mezzo (se il fine è ritenuto impossibile, utopico); per un verso è troppo spregiudicata sui mezzi, per l’altro troppo prudente sui fini. L’ulteriore complicazione è che, in entrambi i casi, la valutazione morale viene a dipendere da conoscenze empiriche, che, ad onta del contributo di chiarezza della scienza, conserveranno sempre dei margini di vaghezza e imprevedibilità. Mentre l’etica dell’intenzione può tranquillamente ignorare “come gira il mondo”, perché gli effetti sono per essa irrilevanti, agire responsabilmente presupporrebbe una perfetta conoscenza delle condizioni in cui ci muoviamo.

Questo carattere “esigente”, sul piano cognitivo, dell’etica della responsabilità si esprime tanto rispetto ai mezzi, quanto ai fini. Davvero quei mezzi – e *solo* quei mezzi – servono a conseguire quel fine, così da essere giustificabili, per quanto terribili siano? La classe può qui essere stimolata ad addurre esempi. Uno classico è quello della guerra umanitaria: sul piano etico, si può anche essere disposti a giustificarla, ma chi ci assicura che, *di fatto*, la guerra è solo la guerra

³¹ Weber 2001b, p. 104.

³² In questo senso, D’Andrea 2013b ha rinvenuto nel richiamo weberiano all’Inquisitore l’abbraccio mortale fra le due etiche: nonostante l’assenza di prospettiva utopica, la figura dostoevskijana presentifica il possibile collasso dell’etica della responsabilità sull’etica dell’intenzione rivoluzionaria, con la sua legittimazione di qualsiasi mezzo.

³³ Weber 2001b, p. 113. Di sicuro impatto in classe anche l’altra citazione d’ordinanza in queste faccende, quella un po’ usurata di Eduardo Galeano sull’utopia come l’orizzonte che serve per continuare a camminare.

(sono state battute tutte le strade della diplomazia?) servirà effettivamente a impedire quel genocidio (e non produrrà invece disastri peggiori)? Qui la discussione si è spostata dal livello etico a quello fattuale: un oppositore potrebbe anche consentire che quel fine giustifichi quel mezzo, ma ribattere che, *empiricamente*, quel mezzo non è funzionale, o addirittura è controproducente, rispetto al fine desiderato. Allo stesso modo, rispetto ai fini: davvero quel traguardo è irraggiungibile, così da non giustificare nessun sacrificio, neanche il più irrisorio? Altro banale esempio che gli studenti possono essere sollecitati a produrre: certo non sembra giustificabile scendere in piazza a manifestare, rischiando di fare male a se stessi e agli altri, se l'obiettivo della lotta appare inarrivabile, ma siamo sicuri che sia davvero tale, e dunque non valga la pena combattere per esso?³⁴ Di nuovo, la discussione che si potrebbe accendere a questo proposito non ha più niente di etico, ma riguarda la nostra capacità previsionale; capacità tanto più precaria, quanto più numerose ed eterogenee sono le variabili in gioco. La complessità, dunque, rappresenta uno straordinario argomento contro la responsabilità e a favore dell'intenzione, che, con il suo sovrano disinteresse per il mondo, consente di recidere in un solo colpo il nodo gordiano dell'impossibilità di controllare cognitivamente gli effetti delle nostre linee di condotta.

Convergenze parallele: una proposta normativa

Alla luce del percorso fin qui tracciato, apparirà meno teatrale il colpo di scena con cui Weber delinea la propria proposta normativa: «l'etica dell'intenzione e l'etica della responsabilità non costituiscono due poli assolutamente opposti, ma due elementi che si completano a vicenda e che soltanto insieme creano l'uomo autentico, quello che può avere la "vocazione per la politica"». ³⁵ Se, in sede di presentazioni, Weber aveva esacerbato l'alterità fra i due paradigmi, aver messo a nudo i limiti che entrambe, in forma pura, presentano aiuta a dare conto di questa svolta.³⁶

Evidentemente, il punto di partenza non può che essere l'etica della responsabilità: in un mondo eticamente irrazionale, che nessun Dio o filosofia della storia può più salvare, si deve essere chiamati a rispondere delle conseguenze dei propri atti. Tuttavia, occorre recuperare e innestare nel tronco dell'etica della responsabilità due caratteristiche proprie dell'altro paradigma, che ne correggano le prime due storture.

La prima prestazione etico-intenzionale da valorizzare è il rifiuto assoluto di certi mezzi: la facoltà di gridare "cascasse il mondo, io certe cose non le faccio". Solo un'etica che professa una fede incrollabile – *no matter what* – in certi valori può erigere una barriera invalicabile, a prova di qualsiasi considerazione consequenzialista, contro certe pratiche. Anche qui, alcuni esempi intuitivi che possono emergere dalla classe sono la tortura o la pena di morte. Certamente, esistono anche validissimi argomenti etico-responsabili per opporvisi, ma potremmo avvertire l'esigenza di assolutizzare e proteggere valori irrinunciabili, come l'integrità della persona, dalle deroghe e dalle derive a cui espone il principio del male minore.³⁷ Insomma, si potrebbe sostenere che, nel momento in cui davvero si inizi a valutare l'*utilità* della tortura, soppesando costi e benefici sui due piatti della bilancia, qualcosa di irreparabile si sia già infranto nella nostra coscienza morale.

³⁴ Gli esempi possono qui ovviamente essere vari ed eventuali, non esclusi alcuni più vicini al vissuto degli studenti. Per giocare un po', può essere l'occasione per pungolare lo studente che ha già "tirato i remi in barca", ormai rassegnato alla non ammissione alla classe successiva: certo, non vale la pena passare nemmeno mezz'ora sui libri, se quel "costo" non può essere compensato da alcun "beneficio" – ma chi ha detto che la bocciatura sia un destino inappellabile?

³⁵ Weber 2001b, p. 111.

³⁶ Sono qui debitore delle analoghe considerazioni di D'Andrea 2006. Dipingono invece un Weber alfiere della sola responsabilità Schluchter 1987, pp. 181-182 e Petsagourakis 2013; divide il campo fra un'etica della responsabilità che deve governare l'agire pubblico e un'etica dell'intenzione adeguata alla condotta privata Da Re 2010, p. 153.

³⁷ Peraltro, questi esempi consentono di chiarire come il tipo fondazione di una posizione sia sottodeterminante rispetto alla posizione stessa: entrambe le posizioni, a favore o contro, possono essere sostenute tanto in prospettiva etico-intenzionale, come etico-responsabile.

La seconda funzione dell'etica dell'intenzione che permette di ovviare agli inconvenienti della responsabilità è la capacità di aspirare a fini "impossibili". Contro l'"ansia da prestazione" e l'ossessione del risultato del modello consequenzialista, può essere liberatorio reintegrare la dimensione della pura testimonianza, di una condotta sganciata dall'imperativo dell'utile, ma che esaurisca il suo senso nell'adesione a un'idea di bene. Del resto, "irrazionalità etica del mondo" – o, se si preferisce, eterogenesi dei fini – significa anche che progetti velleitari e obiettivi folli possono produrre effetti positivi non messi in conto. Una certa lettura della storia della sinistra otto-novecentesca sta lì ad attestarlo: i diritti sociali come esito preterintenzionale di chi aspirava alla rivoluzione.³⁸

L'etica alla prova del mondo: alcuni case studies

L'ultima tappa di questo percorso didattico vuole gli studenti diretti protagonisti, alle prese con alcuni compiti di realtà e le competenze da rodare in essi. Rispetto ai dilemmi etici che verranno presentati, i ragazzi dovranno riconoscere i modelli sottesi alle diverse tesi sostenute, i loro segni particolari e, se opportuno, i limiti portati allo scoperto. Naturalmente, i *case studies* che qui propongo non hanno altra funzione che di esempio e di stimolo: essi potranno essere selezionati o integrati in base agli interessi della classe, alla programmazione delle altre discipline, alle emergenze dell'attualità. Un ultimo *disclaimer* metodologico: qui si è seguita la strada, che è la sola che abbia sperimentato con un certo successo in classe, di anteporre la spiegazione teorica alla sua applicazione ai casi concreti. Nulla vieta però che, in classi particolarmente vivaci intellettualmente, si possa tentare un'altra strategia, decisamente più ambiziosa: partire dai *case studies* e da quelli, per via induttiva, teorizzare insieme agli studenti gli elementi che identificano e i problemi che affliggono i due approcci.

1. *Dì la verità, e fa' ciò che vuoi.* Ricominciamo dai classici. Uno dei primi lettori di Kant, Benjamin Constant, esprime così la propria perplessità rispetto alla morale kantiana: «per esempio, il principio secondo cui dire la verità è un dovere, se assunto in modo assoluto, renderebbe impossibile ogni forma di società. Ne abbiamo la prova nelle conseguenze che un filosofo tedesco ha tratto da questo principio, arrivando a pretendere che persino di fronte a degli assassini che vi chiedessero se il vostro amico, che loro stanno inseguendo, si sia rifugiato in casa vostra, la menzogna sarebbe un crimine».³⁹ A quanto gli pare un clamoroso autogol, Constant oppone una prospettiva consequenzialista: «nessuno ha diritto a una verità che nuoce ad altri».⁴⁰ Il metro di misura di un principio morale, insomma, sono i suoi effetti sul mondo.

Kant risponde al «filosofo francese» con un breve scritto, *Su un presunto diritto a mentire per amore dell'umanità*. In esso, ribadisce come la menzogna, «anche nel caso in cui non danneggi un altro uomo, nuoce sempre e comunque all'umanità in generale».⁴¹ Come ogni apostolo dell'intenzione, inoltre, Kant scarica altrove le eventuali conseguenze negative di un'intenzione buona: «ogni uomo ha tuttavia non solo il diritto, ma il dovere di essere veridico nelle dichiarazioni, per quanto queste possano nuocere a lui stesso o a un altro. Non è lui, in termini veri e propri, a determinare il danno nei confronti di chi ne dovrà soffrire, ma il caso».⁴² Infine, anche Kant gira il coltello nella terza piaga dell'etica della responsabilità: per tornare all'esempio dell'amico inseguito, «se tu avessi detto la verità, non è escluso che l'assassino sarebbe stato fermato da dei vicini accorsi nel frattempo, e il crimine così sventato».⁴³ Come dire: nell'impossibilità di prevedere con certezza le effettive conseguenze delle tue azioni, tu comincia con il

³⁸ È, riformulata, anche la tesi di Hobsbawm 1997, pp. 19-20.

³⁹ Kant, Constant 2008, pp. 27-28.

⁴⁰ Ivi, p. 28.

⁴¹ Ivi, p. 38.

⁴² Ivi, p. 42.

⁴³ Ivi, p. 38.

fare ciò che, al contrario, è interamente in tuo potere – fare la cosa giusta, dire la verità, sempre e comunque.⁴⁴

2. *Ogni maledetta elezione.* Il dilemma che accompagna la meglio gioventù nella prima volta alle urne – e magari in tutte quelle successive. La situazione è la seguente. Stando ai sondaggi, la Lega è data per favorita e dovrebbe strappare le imminenti elezioni. Tu e la tua amica siete comuniste convinte, ma lei vuole convincerti a votare Pd (partito che nella scorsa legislatura ha approvato provvedimenti che entrambe trovate discutibili) proprio per provare ad arginare il probabile tsunami leghista, che porterebbe a politiche ai vostri occhi ancora peggiori. A quale etica si potrebbe appigliare l'amica per farti votare Pd e quali argomenti potresti opporre tu per farle votare, invece, il minuscolo partito di estrema sinistra che meglio corrisponde ai vostri ideali, ma che sembra non avere alcuna chance di vittoria?

Il *case study* è interessante perché mette a nudo tutti e tre i limiti dell'etica della responsabilità sostenuta dall'amica che vota Pd: l'eccessiva spregiudicatezza sui mezzi (a forza di "turarsi il naso", in nome del male minore, si soffoca, ovvero si avallano pur sempre decisioni moralmente inaccettabili), l'eccessiva prudenza sui fini (chini sul calcolo costi-benefici, si perde la capacità di osare "l'impossibile"), la difficoltà di prevedere il reale corso degli eventi (il fatto che il piccolo partito non abbia possibilità di vittoria non è forse la più classica delle profezie che si auto-avverano, che basterebbe contestare per smentire?).⁴⁵

3. *Il principio intenzione.* Qui i due modelli vengono messi alla prova della sfida cruciale del nostro tempo, quella ambientale. Da un lato, vale sempre l'appello di Hans Jonas: l'accresciuto potere delle nostre azioni e la globalizzazione come contrazione spazio-temporale esigono un di più di responsabilità, dal momento che l'agire qui e ora sprigiona i suoi effetti su altri anche lontani geograficamente e temporalmente.⁴⁶ Dall'altro, è stato meno osservato come la minaccia ecologica solleciti un recupero dell'intenzione: rispetto a un fenomeno globale nelle sue matrici e nelle sue implicazioni, il comportamento individuale scivola nell'assoluta, letterale irrilevanza. Ciò che io posso scegliere di fare "nel mio piccolo", i comportamenti *eco-friendly* che potrei, magari a costo di qualche sacrificio, adottare, non hanno alcun impatto concreto sulla realtà. Siamo dunque in una situazione in cui focalizzarsi sulle conseguenze è eticamente indifferente (che *io* faccia o non faccia certe cose, non cambia nulla) e psicologicamente demotivante (chi me lo fa fare?). Solo l'etica dell'intenzione permette di aggirare questo ostacolo, dandomi le ragioni per fare ciò che è giusto perché è giusto, indipendentemente dai benefici effettivamente prodotti. È dunque proprio il caso di dire, questa volta: "*fiat iustitia, vivat mundus!*".

4. *Chi salva una bambina, salva il mondo intero?* Questo caso attinge a un episodio che alimentò un vasto dibattito pubblico una quindicina di anni fa: la proposta, avanzata da un medico fiorentino di origine somala, di un "rito sostitutivo", privo di effetti invalidanti e da effettuare nelle strutture sanitarie pubbliche, rispetto alla pratica della mutilazione genitale femminile. Proponendo agli studenti alcuni stralci dei giornali che, all'epoca, ospitarono la discussione attorno alla proposta, è possibile far emergere la tensione fra i due paradigmi. Chi appoggiava il "rito sostitutivo", lo faceva sulla base di argomenti etico-responsabili: il fine (evitare la mutilazione vera e propria) giustifica i mezzi (praticare quello che è comunque un intervento medico non necessario, e che per di più veicola significati sessisti). La bussola è quella della riduzione del danno, in nome della quale è accettabile rinunciare a qualcosa del proprio cosmo morale. Come si legge nei documenti, «anche se riuscisse ad evitare la mutilazione di una sola bambina»⁴⁷ varrebbe la pena sostenere la proposta. Viceversa, chi la osteggiava si appellava all'etica

⁴⁴ Legge la disputa in termini giuridici più che morali Höffe 2002, p. 178.

⁴⁵ Dato anche l'argomento, viene in mente Gramsci 1993, p. 1898: «Il concetto di "male minore" o di "meno peggio" è uno dei più relativi. Un male è sempre minore di un altro susseguente possibile maggiore. Ogni male diventa minore in confronto di un altro che si prospetta maggiore e così all'infinito. La formula del male minore, del meno peggio, non è altro dunque che la forma che assume il processo di adattamento a un movimento storicamente regressivo».

⁴⁶ Cfr. Jonas 2009.

⁴⁷ Santoro 2005.

dell'intenzione: «non ci possono essere compromessi»⁴⁸ rispetto al valore inderogabile dell'intangibilità del corpo femminile, né complicità con una cultura sessista. Sullo sfondo, a dividere i due schieramenti campeggiava la questione della possibilità di una *totale* estinzione della pratica, in ogni sua forma. Chi approvava la proposta, sembrava ammettere implicitamente che ciò non fosse possibile e che dunque il massimo obiettivo a cui si potesse realisticamente puntare fosse la riduzione del danno portata dal rito sostitutivo. Un clamoroso esempio, si sarebbe potuto obiettare, del conservatorismo sui fini a cui soggiace l'etica della responsabilità: dando per scontato che esisteranno sempre forme di abuso sul corpo femminile, si "accontenta" del male minore, rinunciando però così in partenza a lottare contro di esse.

5. *L'affaire Rumkowski*. Il caso prende spunto da «un esperimento di memoria attiva» in forma teatrale portato in scena e proposto anche nelle scuole dall'associazione *Archivio Zeta*. L'ideale sarebbe quindi ospitare il progetto con la propria classe; nell'impossibilità di farlo, può comunque essere il docente a presentare, ahimè in modo certo meno coinvolgente, il dilemma etico sotteso alla vicenda biografica di Chaim Rumkowski, emblematica di quella "zona grigia" in cui Primo Levi intravede il carattere più disturbante del progetto nazista di sterminio.⁴⁹ Fino a che punto la collaborazione prestata dai leader dei *Judenräte* rimane un responsabile, per quanto disperato, tentativo di riduzione del danno, e quando invece non sfigura in cinica complicità con i carnefici? Una domanda di fronte alla quale Levi stesso si ritrae, ma sulla quale riflettere a fondo: competenze filosofiche al servizio di un esercizio di cittadinanza attiva.

Opere citate

- Bianchi 2017: Anna Bianchi, *Etica e responsabilità: un'unità di apprendimento*, «Bollettino della Società Filosofica Italiana», n. 222 (2017), pp. 85-103.
- Brogi 2006: Stefano Brogi, *I filosofi e il male. Storia della teodicea da Platone ad Auschwitz*, Franco Angeli, Roma 2006.
- D'Andrea 2006: Dimitri D'Andrea, *Intenzione e responsabilità nell'epoca dell'assenza di Dio*, «Fenomenologia e società», n. 3 (2006), pp. 66-87.
- D'Andrea 2013a: Dimitri D'Andrea, *Bontà assoluta come incapacità di mondo. Acosmismo dell'amore e ordine sociale in Max Weber*, «Politica & Società», n. 1 (2013), pp. 53-78.
- D'Andrea 2013b: Dimitri D'Andrea, *Il Grande Inquisitore di Max Weber. La politica come etica alla prova del mondo*, in Renata Badii, Enrica Fabbri (a cura di), *Il Grande Inquisitore. Attualità e ricezione di una metafora assoluta*, Mimesis, Milano 2013, pp. 93-103.
- Da Re 2010: Antonio Da Re, *Le parole dell'etica*, Bruno Mondadori, Milano 2010.
- De Anna, Donatelli, Mordacci 2019: Gabriele De Anna, Piergiorgio Donatelli, Roberto Mordacci, *Filosofia morale. Fondamenti, metodi, sfide pratiche*, Le Monnier, Milano 2019.
- Dostoevskij 1998: Fëdor Dostoevskij, *I fratelli Karamazov*, Bur, Milano 1998.
- Edmonds 2014: David Edmonds, *Uccideresti l'uomo grasso? Il dilemma etico del male minore*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- Fonnesu 1998: Luca Fonnesu, *Dovere*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- Gramsci 1993: Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 1993.
- Hobsbawm 1997: Eric Hobsbawm, *Il secolo breve 1914-1991*, Bur, Milano 1997.
- Höffe 2002: Otfried Höffe, *Kant*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Jonas 2009: Hans Jonas, *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino 2009.
- Kant, Constant 2008: Immanuel Kant, Benjamin Constant, *Il diritto di mentire*, a cura di Sabrina Mori Carmignani, Passigli, Firenze 2008.
- Levi 1986: Primo Levi, *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino 1986.
- Modugno 2014: Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014.

⁴⁸ Intervista riportata in Turrini 2004.

⁴⁹ Cfr. Levi 1986, pp. 44-51.

- Petsagourakis 2013: John Petsagourakis, *Convictions and Consequences*, «Honors Theses (PPE)», paper 21, 2013, pp. 1-50.
- Piras 2013: Mauro Piras, *La filosofia: dalla storia all'argomentazione*, in Amedeo Savoia, Claudio Giunta (a cura di), *Cosa insegnare a scuola. Qualche idea sulle discipline umanistiche*, IPRASE, Trento 2013, pp. 15-24.
- Pontara 1974: Giuliano Pontara, *Se il fine giustifichi i mezzi*, Il Mulino, Bologna 1974.
- Santoro 2005: Emilio Santoro, *Una proposta scandalosa*, «Juragentium.org» (2005); anche in Carla Pasquinelli, *Infibulazione. Il corpo violato*, Meltemi, Roma 2007, pp. 209-211.
- Schluchter 1987: Wolfgang Schluchter, *Il paradosso della razionalizzazione*, Liguori, Napoli 1987.
- Turrini 2004: Claudio Turrini, *“Infibulazione dolce”, un coro di “no”*, «Toscana Oggi», 24/01/2004.
- Walzer 2002: Michael Walzer, *Azione politica: il problema delle mani sporche*, in Idem, *Il filo della politica. Democrazia, critica sociale e governo del mondo*, Diabasis, Reggio Emilia 2002, pp. 1-25.
- Weber 2001a: Max Weber, *La scienza come professione*, in *La scienza come professione. La politica come professione*, Comunità, Torino 2001.
- Weber 2001b: Max Weber, *La politica come professione*, in *La scienza come professione. La politica come professione*, Comunità, Torino 2001.
- Weber 2002a: Max Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, in *Sociologia della religione*, vol. I, Comunità, Torino 2002.
- Weber 2002b: Max Weber, *Introduzione a L'etica economica delle religioni universali*, in *Sociologia della religione*, vol. II, Comunità, Torino 2002.
- Weber 2002c: Max Weber, *Intermezzo. Teoria dei gradi e delle direzioni di rifiuto religioso del mondo*, in *Sociologia della religione*, vol. II, Comunità, Torino 2002.
- Weber 2002d: *Induismo e Buddismo*, in *Sociologia della religione*, vol. III, Comunità, Torino 2002.
- Weizman 2009: Eyal Weizmann, *Il male minore*, Nottetempo, Roma 2009.

EDUCAZIONE CIVICA: “DAL FATTO AL VALORE” CONTRO LA “BANALITÀ DEL MALE”

Deborah Boerman

Abstract

Philosophy class plays a key role in tackling the dangerous Arendt's “Banality of Evil” and the decline in civic engagement: an active and experiential civic learning benefits from the thought of the main political philosophers to foster a personal reflexion. Afterwards, a debate based on current events (e.g. on two opposite verdicts of excessive legitimate defence) helps students practice critical thinking and civic dispositions. Moreover, Aldo Moro's words and death are an important testimony.

Keywords

Banality of Evil, Debate, Civic Engagement, Critical Thinking, Testimony.

Salterò nella tomba ridendo, poiché avere sulla coscienza cinque milioni di ebrei – i nemici del Reich – mi dà una soddisfazione enorme.
Adolf Eichmann¹

Il guaio del caso Eichmann era che di uomini come lui ce n'erano tanti e che questi tanti non erano né perversi né sadici, bensì erano, e sono tuttora, terribilmente normali. Dal punto di vista delle nostre istituzioni giuridiche e dei nostri canoni etici, questa normalità è più spaventosa di tutte le atrocità messe insieme, perché implica che questo nuovo tipo di criminale, realmente “hostis generis humani”, commette i suoi crimini in circostanze che quasi gli impediscono di accorgersi o di sentire che agisce male.
Hannah Arendt²

1. Educazione civica in Italia³

Quest'anno, nonostante la pandemia e l'emergenza educativa che stiamo vivendo, è stato deciso, inaspettatamente, di attuare comunque la legge sull'introduzione dell'insegnamento dell'Educazione Civica a scuola; l'aspetto che, però, ha destato più stupore è stata la sua approvazione nell'agosto del 2019 senza voti contrari.

Probabilmente il mondo politico ha ravvisato in questa legge un argine contro la deriva del concetto di cittadinanza: nel secolo scorso si è sempre più assottigliato il legame di appartenenza dei cittadini alla comunità politica, fino a minare lo stesso concetto di identità civile ed i connessi valori morali; risulta, però, fuorviante, come ultimamente spesso accade, eleggere la scuola a panacea di molti mali della società: il generale allentamento dei valori morali a cui assistiamo, dovrebbe diventare oggetto di riflessione e di ripensamento di tutti i corpi sociali, in primis della

¹ Arendt H., *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano, 2019, p. 59.

² Arendt H., *ivi.*, p. 316.

³ Alcuni spunti di questo articolo sono tratti dal corso “Educare alla cittadinanza, educare alla responsabilità” organizzato da DIESSE nel 2019, in particolare dal convegno introduttivo del 16 ottobre presso il Liceo Tenca di Milano “Che cosa significa oggi reintrodurre nella scuola l'insegnamento dell'educazione civica? Aspetti culturali, educativi didattici” tenuto dai Professori Ornaghi Lorenzo, Pagani Paolo e Caspani Andrea visibili sul sito: https://www.youtube.com/watch?time_continue=13&v=3NRByKsDde8&feature=emb_logo.

famiglia. D'altro canto, la scuola può contribuire, insieme ad altre istituzioni, a rafforzare l'identità e l'impegno civile, tramite questa nuova sfida.

I termini, con la loro funzione sostanziale e propedeutica, possono aiutare ad inquadrare questo nuovo compito della scuola: "Educazione", e non istruzione, per sottolineare il fine della scuola, in prima istanza coltivare tutte le dimensioni dell'uomo; "Civica", ossia veicolo dei principi pre-politici (non influenzati dalle ideologie dei singoli partiti) che reggono la comunità, la vita sociale, giuridica e politica.

Un apporto significativo per comprendere questa norma può venirci soprattutto dalla volontà del primo legislatore, Aldo Moro, che, in quanto Ministro della Pubblica Istruzione, ha guidato l'introduzione nella scuola italiana dell'Educazione Civica nel 1958.

2. Metodo: dal fatto al valore (Aldo Moro)

«Dal fatto al valore è l'itinerario metodologico da percorrere»: così scriveva Aldo Moro nel 1958 nel DPR⁴ che aveva introdotto l'educazione civica a scuola, sottolineando, inoltre, che «l'impegno educativo non può essere assolto con retorica moralista», ossia solo con il voto in condotta, con la disciplina, con le prediche; oppure con un insegnamento puramente concettuale della costituzione.

In primis, il desiderio di essere cittadini, di avere rapporti giusti, equilibrati, rispettosi, è una dimensione strutturale inscritta dentro ognuno di noi, è connaturata in particolare ai giovani, e quindi, il disciplinamento non può essere il "fil rouge" di questo percorso e deve intervenire solo nei pochi casi che lo richiedano.

La maturazione di una coscienza civile, come di qualsiasi valore, necessita piuttosto un'esperienza guidata e razionale, ossia una conoscenza che passi attraverso dei fatti e che rifletta sul percorso compiuto. In questo senso, molte attività di volontariato possono essere istruttive, in particolare se accompagnate da una successiva riflessione filosofica.

Ma, in questi tempi di coronavirus, Aldo Moro può ancora suggerirci metodi complementari:

Conviene al fine dell'educazione civica mostrare all'allievo il libero confluire di volontà individuali nell'operare collettivo. Se non tutte le manifestazioni della vita sociale hanno presa su di lui, ce n'è di quelle che però ne stimolano vivamente l'interesse.

Il lavoro di squadra, per esempio, ha forte attrattiva in questa età, onde l'organizzazione di "gruppi di lavoro" (anche virtuali n.d.r.) per inchieste e ricerche d'ambiente, soddisfa il desiderio di vedere in atto il moltiplicarsi della propria azione nel convergere di intenzioni e di sforzi comuni, e svela aspetti reali della vita umana.⁵

Inoltre, gli organismi di rappresentanza e di partecipazione alla comunità studentesca rappresentano un'occasione per mostrare in piccolo alcuni meccanismi delle istituzioni politiche e per far sperimentare ai ragazzi che la partecipazione sociale non è appannaggio solo del mondo adulto.⁶

⁴ Decreto del Presidente della Repubblica n. 585 del 13 giugno 1958, *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*, in: Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n.143 del 17.06.1958, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1958/06/17/058U0585/sg> (consultato il 2 novembre 2020).

⁵ Ibid.

⁶ Ivi, «Attraverso l'utilizzazione, poi, della stessa organizzazione della vita scolastica, come viva esperienza di rapporti sociali e pratico esercizio di diritti e di doveri, si chiarirà progressivamente che la vita sociale non è attività lontana e indifferente, cui solo gli adulti abbiano interesse, e che lo spirito civico, lungi da ogni convenzionalismo, riflette la vita nella sua forma più consapevole e più degna...»

Per ultimo, per sviluppare una cittadinanza attiva, gli studenti possono essere interpellati, non per l'impostazione del processo, ma per la scelta tra più percorsi percorribili; finita l'emergenza Covid, possono essere coinvolti per promuovere iniziative utili per la scuola, per il quartiere, per le famiglie più disagiate, mostrando come la loro azione possa contribuire al bene comune della comunità, creando valore e rafforzando i loro valori; è un modo concreto per prendere le distanze da un atteggiamento sempre più comune di polemica sterile e di pretesa unilaterale, comportamenti che sfociano abitualmente in aggressività ingiustificata o in sciopero troppo frequente.

3. Storia e filosofia: genesi della legge, dello stato e del bene comune

Ancora Aldo Moro dichiarava:

Alcune materie di studio, come la filosofia, il diritto, l'economia hanno tematica civica ricchissima, e, per così dire, diretta. La storia della libertà traluce dalle pagine di queste discipline.

Grazie all'insegnamento della storia e della filosofia, si possono introdurre gli alunni alla nascita della legge, dello stato, delle diverse forme di potere e di governo, delle differenti istituzioni politiche e sociali, ...

In questo modo, gli studenti sono guidati anche a riscoprire il vero senso di parole e di dicotomie come libertà-tirannide, legge-anarchia, comunità-individualismo, collaborazione-egoismo, ...

In aggiunta, l'*histoire bataille* può essere arricchita dalle narrazioni di concrete esperienze di lotta per la libertà: a questo proposito, sono essenziali le testimonianze di persone che incarnano questi ideali con l'esempio, con la loro vita, con una lunga prigionia, con le torture subite: le loro azioni e le loro parole sono testamenti autentici e le autobiografie ed i film ce li possono veicolare ancora.

In modo speculare e provocatorio, si possono presentare, ancora prima, le argomentazioni opposte alla democrazia ed alla libertà, come ad esempio le dottrine razziste, naziste, negazioniste.⁷

È sempre efficace un incontro diretto con le fonti, tramite, per esempio, la lettura delle leggi "fascistissime", l'ascolto dei discorsi di Lenin o Stalin, la visione dei filmati delle parate naziste, la navigazione sui siti dei negazionisti della Shoah, ...

4. Filosofia: riflessione e dialogo contro la "Banalità del male"

Quel che ora penso veramente è che il male non è mai "radicale", ma soltanto estremo, e che non posseda né profondità, né una dimensione demoniaca. Esso può invadere e devastare il mondo intero, perché si espande sulla sua superficie come un fungo. Esso "sfida", come ho detto, il pensiero, perché il pensiero cerca di raggiungere la profondità, di andare alle radici, e nel momento in cui cerca il male, è frustrato perché non trova nulla. Questa è la sua "banalità". Solo il Bene è profondo e può essere radicale. (Lettera di Hannah Arendt a Gershom Scholem)⁸

Abdicare il pensiero aiuta ad essere sedotti dal canto delle sirene di pericolose ideologie, come ci ha mostrato Hannah Arendt in "La banalità del male": in questo libro viene descritto il processo al gerarca nazista Adolf Eichmann, che ha progettato e diretto la deportazione di milioni di ebrei nei campi di sterminio. Arendt ci mostra come Eichmann non fosse, apparentemente, un mostro, bensì un burocrate zelante e convinto esecutore della missione hitleriana di eliminazione degli ebrei: egli aveva semplicemente chiuso la mente ad ogni giudizio e ad ogni compassione, era banale, conformista, privo di una ragione critica.

⁷ Ivi, «Si potrà cominciare col muovere la fantasia degli alunni mediante immagini rovesciate, tali cioè da mostrare la loro vita e quella dei loro cari scardinata dalla tutela invisibile della legge, o proiettata in un passato schiavista, o mortificata dall'arbitrio e dall'insolenza di caste privilegiate, o alla mercé dell'avidità, della violenza e della frode. Il riferimento storico potrà man mano rendersi più diretto e puntuale».

⁸ Arendt H., *Ebraismo e modernità*, Feltrinelli, Milano, 2009, p. 227.

Hannah Arendt rammenta che, in realtà, l'unico antidoto alla banalità del male è un uso costante, approfondito e consapevole della propria ragione morale. Allora, l'educazione della cittadinanza attiva non può che passare attraverso la filosofia, come comparazione di diverse forme di potere, come riflessione ragionata sulla propria esperienza, come stimolo per porsi domande morali e per trovare risposte personali.

A questo proposito, Aldo Moro suggerisce ancora: «Sia pure in forma piana l'insegnante dovrà proporsi di tracciare una storia comparativa del potere, nelle sue forme istituzionali e nel suo esercizio, con lo scopo di radicare il convincimento che morale e politica non possono legittimamente essere separate, e che, pertanto, meta della politica è la piena esplicazione del valore dell'uomo».⁹

La filosofia, in quanto progenitrice di tutte le discipline, innerva anche l'Educazione Civica: il tema politico nasce con i filosofi ateniesi e si sviluppa lungo tutto l'arco della storia della filosofia; di conseguenza, rispettando l'impianto storico dell'insegnamento della filosofia, la tematica politica può essere affrontata a scuola in ogni annualità, scegliendo se proporre alcuni percorsi tematici a fine anno, oppure suddividendo i filosofi di alcune correnti per tematiche; nel caso di unità didattiche incentrate del tema politico, si possono ipotizzare alcuni approfondimenti e comparazioni dei seguenti filosofi:

- 3° liceo: Sofisti, Socrate, Platone, Aristotele, Epicurei, S. Tommaso;
- 4° liceo: Machiavelli, Bodin, More, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau;
- 5° liceo: Hegel, Marx, Arendt, Popper, Jonas, Mounier, Rawls, Habermas.

Alla luce dei concetti filosofici imparati durante il percorso tematico, la filosofia crea un sostrato di conoscenze e strumenti per formare un pensiero critico e per costruire in modo consapevole la propria identità (in questo caso di cittadini); aiuta a riflettere sulla propria esperienza e a maturare un giudizio personale.

5. *Disputatio*¹⁰ al termine del percorso tematico filosofico

Al termine del percorso tematico, dopo lo studio dei filosofi proposti ogni anno, la riflessione personale e l'interiorizzazione dei principali concetti, si può organizzare un dibattito (o *disputatio*) in cui poter far emergere il giudizio maturato grazie alla tradizione del pensiero. Affinché il "*debate*" promuova un dialogo appassionato e rispettoso, è fondamentale non improvvisare; per far sì che contribuisca alla maturazione di un giudizio ragionato, non deve essere organizzato all'inizio del percorso tematico poiché gli alunni rischierebbero di farsi semplici portavoce degli slogan delle pubblicità o di alcuni politici.¹¹

«Per gli allievi idee come Libertà, Giustizia, Legge, Doveri, Diritto, e simili solo allora saranno chiare e precise, quando le anime un contenuto effettivo, attinto alla riflessione sui fatti umani,

⁹ Decreto del Presidente della Repubblica n. 585 del 13 giugno 1958, *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*, in: Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n.143 del 17.06.1958, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1958/06/17/058U0585/sg> (consultato il 2 novembre 2020).

¹⁰ Graziano Cecchinato (a cura di), *Il dibattito argomentativo in classe*, in: "ADI - Associazione Docenti e Dirigenti Scolastici Italiani", <https://adiscuola.it/pubblicazioni/prof-lo-so-ma-non-riesco-a-dirlo-il-dibattito-argomentativo-in-classe/> (consultato il 2 novembre 2020); contributo personalmente rielaborato.

¹¹ All'inizio del percorso tematico, si possono sottoporre agli alunni alcune domande: prima, genericamente, a tutta la classe, poi ognuno può rispondere in forma anonima su un foglietto ad ogni domanda: questo materiale viene raccolto ed esaminato successivamente.

Al termine del dibattito e di tutto il percorso, si possono esaminare nuovamente le domande iniziali: si stabilisce una risposta collettiva e la si confronta con le risposte fornite inizialmente.

Es. di domande: "Che cos'è la politica? Che cos'è la legge? Da dove deriva il potere? Che scopo ha lo stato? È meglio che il potere sia detenuto da una persona sola o da più persone? Con quali regole? Che cosa distingue una monarchia da una repubblica, una democrazia da una dittatura? Che cosa distingue un buon governante da uno cattivo? Chi deve disegnare le leggi, chi deve applicarle? Qual è il ruolo dei giudici? Che cos'è la giustizia? Che cos'è la libertà di un uomo? Rispetto agli altri cittadini? Quali sono i diritti ed i doveri di un cittadino?".

sì che l'io profondo di ciascuno possa comprenderla e sia sollecitato a difenderla con un consenso interiore, intransigente e definitivo.»¹²

Il dibattito affonda le sue radici nelle università e nei monasteri del nostro medioevo con il nome di *Disputatio*. Nel linguaggio corrente si ha una disputa quando due parti si confrontano difendendo posizioni contrapposte e mirando entrambi ad avere ragione. Usiamo invece il termine controversia quando le due parti cercano di convincere una terza parte giudicante delle rispettive ragioni.¹³ È quest'ultimo lo schema al quale si fa riferimento quando a scuola si decide di adottare la pratica che qui chiamiamo *Dibattito*.

Il Dibattito spinge gli studenti ad abbandonare una conoscenza superficiale e a sviluppare pensiero critico e capacità di comunicare le proprie idee.¹⁴ Il Dibattito coinvolge gli studenti in un'esperienza nella quale testano la forza delle proprie idee e accrescono così le loro capacità riflessive. L'esperienza sarà tanto più significativa quanto più il Dibattito sarà svolto con cura e rispetto delle sue regole e ciò è possibile solo con una progettazione, conduzione e valutazione accurate.

Infatti, si tratta di un dispositivo didattico fortemente strutturato e che per questo non può essere assimilato al confronto che può prodursi spontaneamente in classe fra due studenti e nemmeno ad un evento che un docente improvvisa sulle esigenze del momento. Affinché possa esprimere il suo reale potenziale educativo occorre progettarlo con cura e per tempo e occorre poi condurlo con altrettanto rigore. Solo in questo modo infatti è possibile garantire l'aspetto essenziale che lo contraddistingue, cioè il confronto fra due parti in opposizione che si fronteggino ad armi pari sostenendo posizioni che abbiano entrambe fondamento e autorevolezza.

È necessario quindi definire:

- un tema che ammetta due posizioni contrapposte di pari dignità, regole precise che stabiliscano gli stessi diritti nel sostenere le diverse posizioni
- e modalità di valutazione del Dibattito il più rigorose possibili per giungere a decretare un "vincitore", che non sarà chi "ha ragione" ma colui che ha meglio argomentato la propria posizione.

5a. Il tema

È opportuno precisare che solitamente i temi di dibattito vengono suddivisi in tre categorie:¹⁵

1. *Fatti (Fact)*: si dibatte se una affermazione sia vera o meno. Un esempio: "L'energia nucleare è più dannosa o utile per l'umanità?"
2. *Valori (Value)*: ci si confronta sulla validità o sul valore di una posizione o un comportamento. Un esempio: "La menzogna può essere giustificabile?"
3. *Piani d'azione (Policy)*: si cerca di stabilire se e quanto una decisione sia valida. Un esempio: "Legittima difesa o eccesso di difesa?"

In questo caso, si è optato per il terzo modello. Durante la settimana precedente al dibattito, si sono inviati agli alunni, con il compito di leggerli, articoli relativi ad interviste e sentenze connesse al tema politico: "Legittima difesa o eccesso di difesa?"

¹² Decreto del Presidente della Repubblica n. 585 del 13 giugno 1958, Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica, in: *Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n.143 del 17.06.1958*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1958/06/17/058U0585/sg> (consultato il 2 novembre 2020).

¹³ D'Agostini, F. *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010.

¹⁴ Snider, A. C. & Schnurer, M., *Many Sides: Debate Across the Curriculum*, I.D.E.A., New York, 2002.

¹⁵ *Ibid.*

La classe viene suddivisa in 3 gruppi:

1. Gruppo Pro
2. Gruppo Contro
3. Gruppo che valuta

Gli alunni vengono guidati ad immedesimarsi nel ruolo di avvocati dell'accusa e della difesa. Inoltre, vengono invitati ad usare il più possibile, durante il dibattito, le categorie filosofiche acquisite nel mese precedente.

In fondo, si presentano degli esempi di articoli usati concretamente in classe.¹⁶

5b. Il protocollo del dibattito (le regole del gioco):

Il protocollo è l'insieme delle regole con le quali si conduce un Dibattito.

Lo *Standard Debate Format* prevede tempi lunghi.

Nella pratica didattica di una classe è più appropriato adottare protocolli che consentano interventi più agevoli, come per esempio il *Patavina Libertas*¹⁷ che prevede questo sviluppo:

Squadra Pro	Squadra Contro	Minuti
Prologo		2
	Prologo	2
Prima argomentazione		3
	Prima argomentazione	3
Seconda argomentazione		3
	Seconda argomentazione	3
Dialogo socratico fra le squadre		5
Pausa		10
Replica		2
	Difesa	2
	Replica	2
Difesa		2
Epilogo		2
	Epilogo	2

Le varie fasi assolvono a specifiche funzioni:

- **Prologo:** presentazione del problema e della sua rilevanza, enunciazione della posizione assunta, definizione dei termini chiave e anticipazione delle argomentazioni che la squadra svilupperà nel corso del Dibattito;
- **Prima argomentazione:** presentazione delle prove (ragioni, cause, motivi, dati ed esempi) a sostegno della propria posizione;
- **Seconda argomentazione:** presentazione di ulteriori argomentazioni a sostegno della propria posizione;
- **Dialogo socratico:** finalizzato ad approfondire la posizione dell'interlocutore, ad impegnarlo a fare concessioni utili alla propria posizione, a farlo cadere in contraddizione ponendo domande "in stile socratico";

¹⁶ Dibattito svolto presso il Liceo scientifico Pascal di Busto Arsizio durante l'a.s. 2017/2018 con la quarta, dopo aver assistito, presso il Tribunale di Milano, a tre processi per direttissima inerenti a furti.

¹⁷ Si tratta di un protocollo ideato da Adelino Cattani docente di Teoria dell'argomentazione dell'Università di Padova e adottato nei tornei nazionali di dibattito "Palestra di Botta e risposta".

- **Pausa:** destinata a preparare le repliche alle argomentazioni, selezionando le obiezioni che si ritengono più forti e a predisporre la difesa dalle obiezioni (possibili o già avanzate) avverse;
- **Replica:** presentazione delle repliche rivolte alla posizione sostenuta dagli avversari. Finalizzata ad individuare e contestare eventuali vizi, fallacie, contraddizioni, premesse non dimostrate, conclusioni non conseguenti, interpretazioni discutibili; definizioni alternative, conseguenze indesiderate... con particolare attenzione a *verità* delle premesse, *rilevanza* e pertinenza dell'argomento, *completezza* dei dati;
- **Difesa:** si risponde alle obiezioni avanzate dalla controparte e si giustificano i propri argomenti, cercando di ripristinarne validità e consistenza contestate;
- **Epilogo:** Si ricapitolano i punti salienti del Dibattito e si mostra che la propria posizione è preferibile a quella avversa. Conclusione logica e chiusura retorica.
- Si noterà come questo protocollo preveda interventi più succinti che richiedono capacità di sintesi e di organizzazione, ma anche come si presti a essere attuato con tempi di preparazione più contenuti, che meglio si adattano alle quotidiane esigenze didattiche.

5c. L'esposizione

Anche la fase dell'esposizione rappresenta una sfida notevole per gli studenti. Non di rado alcuni di loro tendono a ritrarsi di fronte a questa attività sostenendo che sia troppo complessa e di non averne le capacità. Occorre quindi svolgere un'azione di sostegno che li introduca ai rudimenti del dibattito. Abbozziamo qui alcuni punti sui quali si possono pensare degli interventi da condurre in classe:

- cercare di far superare il timore di parlare in pubblico, ricordando loro che è una competenza che si acquisisce con l'esperienza e che non saranno valutati negativamente per questo;
- riflettere sulla distinzione fra opinioni e fatti, sapendosi avvalere proficuamente di entrambi;
- mettere in luce la rilevanza delle argomentazioni prodotte prima di esporre le prove a sostegno della loro validità. Occorre convincere prima ancora di dimostrare;
- approfondire il tema trattato, per acquisire una visione d'insieme e conoscere le relazioni che intercorrono fra i vari aspetti in gioco;
- avvalersi di note testuali o di strumenti di presentazioni multimediali per sostenere il proprio intervento, evitando sia la lettura di un testo, quanto la totale improvvisazione;
- avvicinare il pubblico rivolgendosi direttamente a esso e cercando il contatto visivo;
- utilizzare quando possibile le armi della retorica e della persuasione;
- esporre in modo chiaro, se possibile suddividere l'intervento per punti logicamente conseguenti;
- esporre in modo dinamico, con entusiasmo e impegno.

5d. La replica

Il dibattito richiede non solo lo sviluppo delle capacità di organizzazione ed esposizione della propria posizione, ma anche quelle di confutazione delle argomentazioni della squadra avversaria e anche quelle di difesa delle proprie. Qui emergono soprattutto capacità di improvvisazione, rapidità di pensiero, capacità organizzative, a cominciare da un'attività significativa come quella di prendere note. Quando un'argomentazione della squadra avversaria fa intravedere un punto debole, un aspetto attaccabile, occorre annotarlo velocemente e in modo chiaro. Sviluppare questa abilità evita di scordarselo e permette di riprendere velocemente l'esposizione in corso.

È rilevante inoltre mantenere un comportamento rispettoso verso i propri avversari, in questo caso compagne e compagni della classe. In particolare, occorre osservare i tempi stabiliti per gli interventi, non interrompere l'esposizione della squadra avversaria, dimostrare considerazione per le loro argomentazioni e accettare le valutazioni del Dibattito.

5e. La valutazione

Per prima cosa la valutazione del Dibattito porta a decretare la squadra vincitrice. È bene però precisare che ciò non significa stabilire chi ha ragione e chi torto. La squadra vincitrice sarà quella che ha meglio argomentato, che più si è dimostrata convincente, che ha meglio motivato, che è maggiormente riuscita a far accettare la propria posizione dal resto della classe (Cattani, 2011).

È il terzo gruppo, in base alle osservazioni effettuate e alle ragioni esplicitate, che stabilisce la squadra vincitrice; per facilitare questo compito, si fornisce agli studenti del terzo gruppo una tabella valutativa come quella riportata sotto (il voto può spaziare da 1=min a 4=max):

Indicatori	Descrittori	Punteggio (1/4)	
		Squadra Pro	Squadra contro
1. Presentazione	Tono della voce, gestualità, trasporto sono stati convincenti		
2. Organizzazione e chiarezza complessive	Gli interventi sono stati condotti in modo chiaro ed efficace		
3. Argomentazione	Gli argomenti sono stati sostenuti con ragioni, prove ed esempi		
4. Difesa	Le difese sono state pertinenti ed efficaci		
5. Replica	Le repliche sono state pertinenti ed efficaci		
6. Rispetto	I membri si sono comportati correttamente nei confronti della squadra avversaria		

Dopo aver compilato la griglia di valutazione, il terzo gruppo decreta la squadra vincitrice.

Anche quest'ultimo gruppo può essere valutato, chiedendo agli studenti di rispondere a domande come le seguenti (per essere valutati pertanto sulla base dell'appropriatezza e dello spessore delle loro risposte):

1. Quale delle due squadre ha sostenuto la migliore esposizione e perché?
2. Qual è stato l'argomento più significativo e perché?
3. Qual è stata la prova più robusta e perché?
4. È stato tralasciato qualche argomento rilevante? Quale?
5. Cosa hai appreso da questo Dibattito che ti ha colpito?
6. Hai cambiato la tua precedente posizione e perché?

In questo modo lo svolgimento di un Dibattito porta ad una valutazione formale complessiva di tutta la classe. Questo aspetto, oltre ad assolvere ad una specifica esigenza, contribuisce a rendere più partecipato e produttivo il Dibattito stesso. Tutti gli studenti sono portati a seguire attivamente il Dibattito non solo perché ci sono i loro compagni in gioco, sapendo che spetta a loro decidere la squadra vincitrice, ma anche perché anche loro stessi saranno valutati. È sempre utile condividere con gli alunni le griglie di valutazione prima del compito, in questo caso il dibattito.

Al termine del dibattito è opportuno dare vita a una libera discussione, anche breve, dove gli studenti possano porre domande di chiarimento, introdurre nuove idee ed esprimere le loro considerazioni. In questa fare l'insegnante deve, soprattutto, assicurare che eventuali giudizi negativi non siano vissuti con eccessivo peso dai partecipanti e deve eventualmente cercare di controbilanciarli mettendo in luce aspetti positivi.

6. Conclusione

In Italia, ed in Occidente in generale, viviamo una realtà caratterizzata da più di settant'anni di pace, democrazia, libertà, benessere. Noi ereditiamo il frutto di conquiste uniche nella storia: l'ONU, l'Unione Europea, la Costituzione italiana; allora, è nostro dovere insegnare ai nostri figli ed ai nostri alunni a conoscerle e a non darle per scontate.

«La consapevolezza dunque che la dignità, la libertà, la sicurezza non sono beni gratuiti come l'aria, ma conquistati, è fondamento dell'educazione civica.»¹⁸

O, detto altrimenti, sempre con le parole, l'impegno politico, la morte e la testimonianza di Aldo Moro: «Il processo di conquista della dignità umana nella solidarietà sociale occorre renderlo chiaro e vivo nei giudizi e negli affetti degli alunni onde ogni comunità, da quella familiare a quella nazionale, non sia considerata gratuita ed immutabile.»¹⁹

5a. Esempi di articoli per il dibattito: “Legittima difesa o eccesso di difesa?”

5ai. Il caso di Antonio Monella:²⁰

L'episodio che ha portato alla condanna definitiva dell'imprenditore edile, è avvenuto tra il 5 e il 6 settembre 2006 alle due di notte mentre Monella si trovava a casa con la moglie e i figli di 18 e 5 anni. Svegliato da alcuni rumori, l'uomo si era trovato faccia a faccia con uno dei ladri, entrato in casa insieme a tre complici. Il malvivente era riuscito a prendere le chiavi del Mercedes e a quel punto, secondo la ricostruzione, l'imprenditore aveva preso il suo fucile e si era affacciato da un balcone. Prima aveva sparato in aria, poi in direzione della sua auto a bordo della quale stava salendo la banda, costringendo i ladri a fuggire con l'auto con cui erano arrivati. Monella a quel punto aveva chiamato i carabinieri che dopo un paio d'ore avevano trovato un giovane albanese, Ervis Hoxha, 19 anni, in un pub di Truccazzano, in provincia di Milano, dove i complici probabilmente lo avevano abbandonato. Ervis era sanguinante, perché ferito a un fianco ed era stato subito ricoverato, ma era morto dopo poche ore.

L'8 settembre 2014 per l'imprenditore si aprono le porte del carcere di Bergamo: condannato per omicidio volontario (con l'esclusione del dolo). Un anno e cinque mesi dopo - il 13 novembre 2015 - il presidente della Repubblica Sergio Mattarella gli concede la grazia parziale: la pena, fissata a 6 anni, scende a poco meno di 3. Monella è uscito per essere affidato ai servizi sociali.

Ha sparato e ucciso.

“Non volevo uccidere quel ragazzo. Non ho mai negato le mie responsabilità, è chiaro che ho sbagliato e se sbagli paghi. Ma non c'era volontarietà in quello che ho fatto. Non volevo sparare verso la macchina, quel colpo è stato accidentale”. “L'unica intenzione era difendere la mia

¹⁸ Decreto del Presidente della Repubblica n. 585 del 13 giugno 1958, *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*, in: Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n.143 del 17.06.1958, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1958/06/17/058U0585/sg> (consultato il 2 novembre 2020).

¹⁹ Ibid.

²⁰ Articoli tratti da: http://www.ansa.it/lombardia/notizie/2015/12/18/sparo-a-ladro-imprenditore-monella-scarcerato-dopo-grazia_0366f994-632c-4364-88ae-4a5b9d9920e5.html, http://www.repubblica.it/cronaca/2015/12/19/news/antonio_monella_non_volevo_ammazzare_quel_ragazzo_ma_chiedo_per_dono_ai_suoi_genitori_-129799276/, <https://www.ilfattoquotidiano.it/2015/12/18/antonio-monella-esce-dal-carere-dopo-la-grazia-di-mattarella-e-un-miracolo/2315599/>

famiglia, la mia casa. Mica togliere la vita al ragazzo. Uno della stessa età di mio figlio... (Alberto, oggi 24enne, ndr). L'ho già detto e lo ripeto: chi sta rubando un'auto, o in una casa, non merita la pena di morte”.

Però è andata così.

“Indietro purtroppo non si può tornare. Mi creda: è la parola “volontario” che mi dava fastidio.

Ma dico anche: se uno si mette nella mia situazione, lì, di notte, in casa, quattro ladri, i tuoi figli, tua moglie, le cose che hai costruito col sudore del lavoro...”.

Che cosa scatta?

“Un naturale istinto di protezione, di difesa. È umano. Credo che restare freddi in queste situazioni sia impossibile: la paura, l'agitazione, il non sapere che cosa ti possa capitare un secondo dopo”.

Altri casi come il suo si sono verificati quest'anno: Vicenza, Vaprio d'Adda. Legittima difesa o eccesso di difesa?

“Ogni vicenda è una storia a sé, anche se il finale, drammatico, è lo stesso. Il punto è che bisogna evitare che i ladri vadano a rubare. Avere paura non può essere un reato. Se uno ti entra in casa scatta il panico. E la situazione può sfuggire di mano. Assurdo che nel 2015 uno non possa dormire tranquillo”.

Saii. Il caso di Franco Birolo:²¹

«Lo Stato non ti difende. Chiudo tutto e faccio l'agricoltore». È il lungo sfogo raccolto da “Il Giornale”, del tabaccaio di Cive di Correzzola, in provincia di Padova, Franco Birolo, che nella notte tra il 25 e il 26 aprile 2012 aveva sparato e ucciso con un colpo di pistola, regolarmente detenuta, un ladro moldavo entrato nel suo negozio.

In primo grado il tabaccaio era stato condannato a due anni e otto mesi di reclusione, oltre al risarcimento dei danni della madre e della sorella della vittima Igor Ursu, quantificati in 325mila euro. La sentenza emessa dal tribunale di Padova aveva scatenato furiose polemiche.

A marzo scorso Birolo venne assolto perché il fatto non costituisce reato. Ma nonostante questo, la paura che tutto ciò possa riaccadere, il timore di finire rigettato nel calvario giudiziario e la rabbia per non aver percepito nemmeno un soldo di risarcimento, in Birolo sono più vive che mai.

«Chiudo tutto e mi dedico ad altro, ho preso questa decisione perché questo iter giudiziario di cinque anni ha tolto tempo alla mia famiglia. Ho deciso di dedicarmi all'attività agricola dei miei e poi perché ho paura. Ho paura che possa ricapitare, non sono immune da queste situazioni. E se ricapita il sistema giudiziario non ti protegge. Io ho scelto di lavorare, di andare a letto la sera e di svegliarmi al mattino presto per essere efficiente. Non per rincorrere i ladri nel mio negozio. Io non mi sento sicuro - continua Birolo - mi devo difendere sia dai delinquenti che dal sistema giudiziario. Se non ci si difende si fanno i conti con i criminali, se ci si difende con i calvari successivi».

Saii. Il giudice che ha condannato Birolo:²²

«Ha ucciso il ladro, non si è pentito, ecco perché ho condannato Birolo, *il tabaccaio non ha capito le sofferenze impartite*»

²¹ Articolo tratto da: <http://www.ilgiornale.it/news/politica/spar-ladro-assolto-chiudo-paura-1458635.html>.

²² Articolo tratto da: http://corriereedelveneto.corriere.it/veneto/notizie/cronaca/2016/10-febbraio-2016/ha-ucciso-ladro-non-si-pentito-ecco-perche-ho-condannato-birolo-24030475092.shtml?refresh_ce-cp.

PADOVA. È un ragionamento complesso e lungo quello del giudice Beatrice Bergamasco, per spiegare i tanti perché della condanna a 2 anni e 8 mesi di carcere (e 325 mila euro di risarcimento alle vittime) di Franco Birolo, il tabaccaio di Civè di Correzzola che nella notte tra il 25 e il 26 aprile 2012 sparò e uccise il ventiduenne moldavo Igor Ursu durante un furto nella tabaccheria della piccola frazione, al confine tra le province di Padova e Venezia. Un ragionamento lungo, condito da perizie tecniche e norme di diritto, che arriva ad un'unica conclusione: Franco Birolo non si è difeso anzi, «è forte il dubbio» che volesse sparare «per uccidere». Nessuna legittima difesa, nemmeno quella «putativa per la concitazione del momento» invocata dal pm Benedetto Roberti prima di chiederne l'assoluzione. E poi, soprattutto, nessun pentimento, nessuna «interiorizzazione di illiceità della propria condotta, né della sofferenza impartita ad altri», come se fosse lui l'unica vittima di una notte d'inferno. Eccole qui allora, a nemmeno due settimane dalla sentenza che ha compattato il partito di quelli che «per difendere la famiglia si deve sparare», le motivazioni.

Il giudice Bergamasco, sotto sorveglianza per gli insulti e le minacce piovute sul web dopo la condanna di Birolo, esclude «le ipotesi della legittima difesa: Ursu era in fuga, anche se ancora sulla porta della tabaccheria e infatti il colpo è stato esploso all'interno». Il segnale di ciò che ha portato il tribunale verso la condanna è forte e chiaro: «C'è assenza di aggressione alla persona. Il pericolo ai beni e alla famiglia di Birolo era escluso dalla fuga dei banditi. I periti lo dicono in modo chiaro: se Igor Ursu avesse voluto aggredire Birolo di sorpresa, Birolo non si sarebbe potuto sottrarre». Insomma, stando alla sentenza, Igor Ursu non era per nulla aggressivo. In più «nessuna arma, nemmeno impropria, è stata trovata nelle disponibilità dei malviventi e nessuno si era avvicinato alla scala d'accesso all'abitazione».

In pratica «Non c'è nessun riscontro che Ursu stesse aggredendo Birolo – conclude il giudice. È da escludere che Birolo abbia reagito «a un'aggressione effettiva o a un pericolo d'aggressione» e anzi c'è la fondatezza del «grave sospetto della volontarietà dell'uccisione in assenza dei presupposti di legittima difesa». Secondo le ricostruzioni, Ursu stava scappando con il registratore di cassa, poi trovato fuori dalla tabaccheria. «È probabile quindi che Birolo abbia sparato per evitare la sottrazione del registratore o per evitare la fuga del ladro». Il tabaccaio, si legge ancora, «poteva scendere le scale e fermarsi sui gradini per evitare problemi ulteriori alla famiglia, invece ha scelto di difendere i beni della sua proprietà. L'aver poi riservato un «trattamento» speciale all'altro ladro (legato con lo scotch e incappucciato tenendo l'arma in mano), senza preoccuparsi della vittima dimostrano «volontà e fermezza certo non comuni». E le condizioni del momento, su cui il pm e la difesa hanno basato le richieste d'assoluzione? Tutto vero, ammette il giudice: la scarsa illuminazione, la poca distanza tra i due, la concitazione del momento sono «tali da ritenere giustificata la reazione difensiva pur senz'altro colpevole» del tabaccaio. Perché allora la condanna? Birolo «Avrebbe dovuto e potuto ponderare di più evitando una reazione difensiva non necessaria». Poteva valutare ed evitare «l'uso dell'arma di certo non necessario». «Forte di una distanza di un metro e mezzo dal ladro poteva comportarsi in maniera più consona al pericolo, sparando in aria e magari tenendo Ursu sotto tiro e, al limite, sparare in zone non vitali». Il giudice spiega il quantum del risarcimento: solo tabelle numeriche in base all'età della vittima, alla situazione della madre disoccupata e a quella della sorella.

Riferimenti bibliografici

- Arendt 1963, Hannah Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano, 2019.
- Arendt 1978, Hannah Arendt, *Ebraismo e modernità*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- D'Agostini 2010, Franca D'Agostini, *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010.
- Snider & Schnurer 2002, Alfred Snider & Maxwell Schnurer, *Many Sides: Debate Across the Curriculum*, I.D.E.A., New York, 2002.

Sitografia

- Decreto del Presidente della Repubblica n. 585 del 13 giugno 1958, *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*, in: Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n.143 del 17.06.1958, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1958/06/17/058U0585/sg> (consultato il 2 novembre 2020)
- Lezioni dei Professori Ornaghi Lorenzo, Pagani Paolo e Caspani Andrea all'apertura del corso di "Educazione Civica" organizzato da Diesse nel 2019 visibili sul sito https://www.youtube.com/watch?time_continue=13&v=3NRByKsDde8&feature=emb_logo (consultato il 2 novembre 2020)
- Graziano Cecchinato (a cura di), *Il dibattito argomentativo in classe*, in: "ADI - Associazione Docenti e Dirigenti Scolastici Italiani", <https://adiscuola.it/pubblicazioni/prof-lo-so-ma-non-riesco-a-dirlo-il-dibattito-argomentativo-in-classe/> (consultato il 2 novembre 2020)

Articoli per il dibattito

- http://www.ansa.it/lombardia/notizie/2015/12/18/sparo-a-ladro-imprenditore-monella-scarcerato-dopo-grazia_0366f994-632c-4364-88ae-4a5b9d9920e5.html (consultato il 2 novembre 2020)
- http://www.repubblica.it/cronaca/2015/12/19/news/antonio_monella_non_volevo_am-mazzare_quel_ragazzo_ma_chiedo_perdono_ai_suoi_genitori_-129799276/ (consultato il 2 novembre 2020)
- <https://www.ilfattoquotidiano.it/2015/12/18/antonio-monella-esce-dal-carcere-dopo-la-grazia-di-mattarella-e-un-miracolo/2315599/> (consultato il 2 novembre 2020)
- <http://www.ilgiornale.it/news/politica/spar-ladro-assolto-chiudo-paura-1458635.html> (consultato il 2 novembre 2020)
- http://corrieredelveneto.corriere.it/veneto/notizie/cronaca/2016/10-febbraio-2016/ha-ucciso-ladro-non-si-pentito-ecco-perche-ho-condannato-birolo-24030475092.shtml?refresh_ce-cp (consultato il 2 novembre 2020)

OLTRE IL CURRICOLO: RIFLESSIONI SULL'ESPERIENZA DEL POTENZIAMENTO A TONALITÀ FILOSOFICA NEGLI ISTITUTI TECNICI E PROFESSIONALI

Daive Dodesini*

Abstract

How does philosophy teaching impact a vocational school curriculum? Why could philosophy be a true need for future farmers, workers, etc.? Dialogue as a method to introduce questions on ourselves, our relationship to others, and on our connection to choices and decisions on who we want to be.

Keywords

Vocational school, Philosophy, Dialogue, Interdisciplinarity, Life skills.

Una delle prime questioni che pongo alle e agli studenti del terzo anno della scuola secondaria di secondo grado, è riflettere sul perché la filosofia si studi solamente al liceo e non in altri percorsi di scuole secondarie a indirizzo professionale e tecnico. La varietà delle risposte è sempre sorprendente ma raramente si arriva a riconoscere che studiare filosofia sia uno dei modi per tenere distinti i percorsi scolastici. Imparare a porsi domande sui saperi, sul potere, sulla scienza, sull'arte e avere a disposizione un bagaglio di riflessioni mette a punto, di fatto, degli strumenti di analisi e argomentazione non secondari nello sviluppo del proprio sguardo sul mondo. Nell'introduzione allo studio della filosofia, utilizzo questo primo spunto per stimolare le ragazze e i ragazzi a non dare per scontato ciò che l'istituzione scolastica veicola, affinché l'approccio critico non sia solo una finalità dichiarata nei documenti di programmazione o una delle voci delle griglie di valutazione, ma sia una pratica quotidiana agita. Quando, nel giugno del 2019 ho avuto l'esito della mia domanda di trasferimento, mi sono misurato io stesso con quella domanda che usavo come stimolo al primo approccio alla filosofia. Da quando sono entrato di ruolo, nel 2007, ho sempre lavorato come docente di storia e filosofia nei licei e l'ho sempre considerato un privilegio, perché potevo insegnare le discipline che avevano caratterizzato la mia scelta universitaria. L'esito di questo spostamento mi ha riservato una sorpresa che inizialmente mi ha un po' spaesato: ero stato trasferito su un posto di potenziamento in un Istituto agrario. La figura del docente di potenziamento è stata introdotta dalla legge 107 del 2015. L'intento, meritevole sulla carta, si è poi scontrato con le diverse realtà scolastiche alle quali le/gli insegnanti sono destinati. Ogni scuola ha 'utilizzato' la risorsa del potenziamento a modo suo, benché fosse stata pensata proprio per ampliare e rafforzare l'offerta formativa dei singoli indirizzi di studio, mettendo a disposizione delle/degli studenti discipline e approcci anche non previsti dai singoli curricula scolastici. La domanda che mi sono subito posto è stata: "ma che cosa farò come docente di filosofia in un istituto agrario?". Premetto che, avendo avuto io stesso una formazione tecnica, non ho mai pensato che la filosofia debba essere appannaggio dei soli percorsi liceali e che, nonostante la sua assenza negli indirizzi tecnici e professionali, esiste una quota di studenti, proveniente da questi indirizzi, che all'università si iscrivono a filosofia, dimostrando come lo studio della stessa prescinda dall'offerta formativa della scuola scelta all'età di 14 anni.

Recentemente su questo tema gli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* ci hanno ricordato che la filosofia, per il suo elevato potenziale formativo (contributo alla *conoscenza di sé*, alla *relazione con gli altri*, alla promozione delle competenze atte a rendere lo studente *autonomo costruttore di se stesso*), è in grado di dare il suo decisivo

contribuito anche al disegno del *profilo educativo, culturale delle/degli studenti* degli istituti tecnici e professionali.¹

In primo piano è tornato allora il tema della filosofia come *sapere per tutti*, una questione antica e controversa che investe non solo il problema del *quando* promuoverne l'apprendimento (se è opportuno ed utile iniziare a fare esperienza filosofica già in età infantile e in quale contesto di discipline curriculari inserirla) ma, soprattutto, la questione del *come* guidare le/gli studenti allo sviluppo dell'«atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni e ai suoi problemi anche ai fini dell'apprendimento permanente».² Se, infatti, come dice Hannah Arendt, è «la scuola a introdurre per primo il bambino nel mondo» e, se è stata inserita «tra l'ambito privato, domestico, e il mondo, con lo scopo di permettere il passaggio dalla famiglia alla società»,³ allora questa istituzione ha il dovere di offrire spunti e riflessioni, che vadano al di là delle distinzioni sociali e solo così svolge a pieno il compito democratico e inclusivo per cui, almeno nel corso del '900, è stata pensata, voluta e istituzionalizzata. La scuola è tale solamente se si realizza come «diritto generalizzato all'alfabetizzazione culturale in tutte le discipline», tale da essere, dunque, «il luogo in cui costruire uguaglianza di possibilità»,⁴ anche nel caso in cui l'indirizzo di studi scelto sia orientato a costruire competenze tecniche e professionali. E, dunque, se non è possibile includere nei percorsi scolastici tecnici e professionali tutte le discipline di ampio respiro di cui godono i percorsi liceali, sarebbe tuttavia auspicabile utilizzare in modo intelligente e strutturato i docenti del potenziamento, proprio per integrare i saperi tecnici e professionalizzanti, con sguardi e spunti 'altri', assolutamente indispensabili a fornire elementi utili per diventare cittadine e cittadini, ma anche per stimolare idee non ortodosse, che rendano ciascuno studente e ciascuna studentessa capaci di mettere a frutto quel nuovo di cui sono portatori e portatrici.

Malgrado questo profondo convincimento, all'inizio della mia esperienza del *potenziamento*, mi sono sentito in qualche misura privato del ruolo professionale che negli anni era andato rafforzandosi. Non essendo un docente curricolare, anche io sono stato utilizzato prevalentemente per attività di sostituzione dei colleghi assenti e, una volta in classe, ho sofferto la percezione da parte delle/degli studenti di “uno di passaggio”, senza il volto quotidiano dello scambio e senza il potere coercitivo della valutazione. Mi sono accorto, però, che l'indirizzo tecnico e professionale della scuola in cui ho lavorato – l'istituto agrario, finalizzato a formare giovani donne e uomini che vogliono prepararsi al lavoro in agricoltura – è un percorso che ha in sé tutte le potenzialità per stimolare una profonda e necessaria riflessione filosofica sul tema del rapporto fra umani e natura. E così, pur nel tempo debole delle sostituzioni, si sono aperte per me possibilità di intervento diverse e più feconde rispetto a quelle richieste e consuete dell'offerta di sostegno didattico alle materie curriculari.

Lo sguardo incuriosito nei confronti della mia posizione di docente di filosofia di molte/molti studentesse/studenti mi ha consentito di introdurre nel dialogo d'aula temi che, di solito, non trovano spazio nelle regolari ore di lezione. L'occasione di porre domande sul reale, a partire dalla riflessione sulla propria condizione di studenti, sul modo in cui è organizzata la costruzione del sapere, sul perché si studiano determinate discipline di cultura generale, anche dentro un percorso che prepara al lavoro non sempre e non da tutti è stata colta con la medesima serietà e autenticità di interesse, però lo scambio è stato sempre franco e ricco; i miei sforzi per offrire spunti di riflessione e suscitare una discussione attorno a temi di interesse diffuso sono stati sempre corroborati, anche nelle situazioni più complicate, da un punto interrogativo acceso nello sguardo di qualche studente. Per questa ragione ritengo che la mia esperienza di

*Docente di Filosofia e Storia presso l'Istituto di Istruzione Superiore “G. Garibaldi” di Macerata, Direttivo Società filosofica italiana, sezione di Ancona.

¹ Cfr. *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, MIUR - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione - Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, 2017, pp. 20-22.

² Ivi, p. 21.

³ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 1991, p. 246.

⁴ R. Pesenti, *Come sono diventata femminista*, Manni, 2020, p. 62 e 86.

insegnamento sia stata nel complesso interessante e stimolante. Ho sperimentato, tuttavia, come la realtà dei curricoli e la modalità con cui la scuola è organizzata renda complessa l'integrazione dei saperi, tanto che la presenza del docente di filosofia è vista come una 'stortura' del sistema, una sorta di irrazionale assegnazione del personale destinato a potenziare l'offerta formativa. Ho cercato di dare senso a questa stortura lavorando con gli studenti e le studentesse attorno ai problemi, avendo cura che la maggior parte di loro li avvertisse come importanti per la loro stessa vita; spesso la scoperta di un problema è venuta proprio da loro e più accesa è stata in loro l'interrogazione, più paziente è stata la ricerca, più partecipato il dialogo.

Ho assunto come finalità del nostro lavoro il conseguimento, non tanto di specifiche conoscenze filosofiche che solo un insegnamento curriculare è in grado di promuovere, ma di una sorta di *postura filosofica*, con ciò intendendo la ricerca di una personale coerenza tra *pensato* ed *agito*: è, infatti, la postura problematica ed interpretativa della filosofia quella che «crea un'alleanza tra il pensiero e la sua "prova" nell'ambito della pratica». ⁵ Questa «prova modificatrice del sé» ⁶ nelle attività di potenziamento, però, non è sostenuta dalla conoscenza del pensiero dei filosofi, né del divenire storico delle idee e questo pone il problema di come si possano promuovere le competenze per la saggezza pratica che proprio su tali conoscenze si costruiscono. Si tratta di un problema che è insieme teorico e didattico ⁷ e che merita tutta l'attenzione della ricerca educativa in materia di insegnamento della filosofia ma che non è il caso di affrontare qui.

A me piace sottolineare che, pur con tutti i limiti con cui si è svolta la mia esperienza del potenziamento, ho cercato ugualmente di valorizzare e mettere in pratica i tratti distintivi del sapere filosofico: l'assenza di un utile immediato, la capacità di andare oltre le cose, il suo legame profondo con la vita di tutti e, infine, la tendenza ad invadere il campo di altri saperi.

La filosofia, per sua natura «sempre bastarda, ibrida, innestata, multilineare, poliglotta», ⁸ può e deve assolvere a questo compito: intrecciarsi sia con le discipline umanistiche sia con quelle di indirizzo tecnico e professionale, offrendo elementi di riflessione critica su di sé, di consapevolezza culturale, e deve anche coniugare la tradizione dei temi filosofici con l'urgenza dei problemi contemporanei, i quali non investono e non riguardano solo studentesse e studenti di liceo, ma tutti quelli che frequentano la scuola repubblicana e democratica. Il compito della scuola secondaria non è formare solamente un buon esecutore di saperi tecnici e professionali o di preparare al percorso universitario, ma anche quello di educare, stimolando studentesse e studenti a capire come è fatto il mondo – ovvero fornendo loro conoscenze che provengono dal passato lontano e recente – e, allo stesso tempo, custodire le novità di cui ogni individuo è portatrice o portatore, affinché possa trovare, anche grazie al percorso scolastico, una propria forma di espressione. In questo difficile equilibrio fra istruire, educare e formare, la filosofia può dare un contributo indispensabile ed essere addirittura un diritto ⁹ di tutte e tutti.

In coerenza con quanto detto sin qui, la mia esperienza del potenziamento si è esercitata perlopiù attorno a compiti di realtà; ciò ha reso possibile la realizzazione di percorsi pluridisciplinari in cui gli strumenti e metodi della filosofia hanno trovato una fertile collocazione. A questo proposito, un primo esempio: insieme alle/ai colleghe/i del dipartimento di italiano e storia, abbiamo pensato a un percorso di compresenze nelle classi quinte, con lo scopo di offrire una panoramica delle culture politiche della Costituzione italiana, al fine di contestualizzare filosoficamente i principi contenuti nel testo che sta a fondamento della Repubblica italiana. Il percorso, inserito all'interno di una Unità di apprendimento di *Cittadinanza e Costituzione*, vedeva coinvolti oltre alla filosofia, anche la storia e il diritto. Le compresenze sono state il momento più vivo della mia attività di potenziamento, perché hanno consentito una relazione, breve ma

⁵ R. Fabbrichesi, *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017, p. 16.

⁶ Ibidem.

⁷ Cfr. A. Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola*, Carocci Editore, Roma 2019.

⁸ J. Derrida, *Il diritto alla filosofia da un punto di vista cosmopolitico*, Genova, Il melangolo, 2003, p. 37.

⁹ Cfr. L. Candiotto e F. Gambetti (a cura di), *Il diritto alla filosofia. Quale filosofia per il terzo millennio?*, Diogene Multimedia, 2016.

strutturata, con le classi e hanno reso possibile un dialogo schietto e fertile. Le domande di alunne e alunni, fatte a bruciapelo e senza troppe mediazioni, rendevano quelle lezioni vive e perlopiù partecipate. Pur nell'incertezza di che cosa passasse davvero in quella discussione ricognitiva di idee e concetti molto complessi, quelle lezioni restano una chiara testimonianza di quel bisogno di capire e interrogare la realtà che caratterizza tutte e tutti, indipendentemente dagli strumenti culturali ricevuti durante il proprio percorso scolastico.

E ancora: insieme ad una collega di matematica, abbiamo iscritto una classe quinta ad un concorso sui paradossi in matematica, fisica e filosofia, proposto, fra gli altri, dalla Società filosofica italiana. L'occasione ha consentito di organizzare una serie di lezioni sui paradossi in filosofia e in matematica e anche di introdurre, seppure in maniera molto semplificata, alcuni temi della riflessione epistemologica contemporanea. A noi si è aggiunta anche la docente di potenziamento di Storia dell'arte, che ha presentato opere d'arte contemporanea in cui è presente il paradosso. Purtroppo l'emergenza Covid non ha consentito di realizzare il prodotto richiesto per il concorso, ma l'esperienza in classe e la partecipazione di alunne e alunni con le loro domande e i loro contributi, ha dimostrato come la compresenza fra docenti curricolari e di potenziamento possa essere una grande occasione sia per l'arricchimento dei punti di vista sugli argomenti curricolari, sia per altre attività centrate sull'integrazione tra i saperi e a forte impatto motivazionale per le/gli studenti.

Ed infine, le cose che ho imparato dall'esperienza del potenziamento:

- L'importanza della centralità del problema nel lavoro filosofico a scuola: credo che questo possa rappresentare un punto fermo anche in contesto liceale in cui prevale il metodo della ricostruzione storica delle idee. Dalle/dagli studenti ho avuto conferma che il loro interesse si accende per le questioni che hanno a che fare con la loro vita. Il primo compito dell'insegnante è, dunque, questo: guidare le/gli studenti a costruire legami tra il proprio vissuto e il pensiero dei filosofi, tra il presente che li affascina e li inquieta ed il passato, vivificato ogni volta dalla loro curiosità;
- L'utilità, anzi necessità, che il docente di potenziamento sia inquadrato in modo strutturato, affinché le sue competenze disciplinari specifiche concorrano, come parte integrante, alla complessiva offerta formativa curricolare, ampliandola attraverso la realizzazione di percorsi transdisciplinari. Quando ciò avviene, allora il suo contributo può essere vivificante non solo nelle attività d'aula ma anche all'interno dei consigli di classe, perché la sua presenza consente di mettere in gioco temi, problemi, confronti e riflessioni, altrimenti difficili da trattare nell'ambito della programmazione curricolare.
- L'impiego 'utile' del docente di filosofia nell'ambito del potenziamento è occasione feconda per l'elaborazione di nuove strategie d'aula da sperimentare, verificare e condividere con i docenti che operano negli indirizzi in cui l'insegnamento della filosofia è curricolare. L'efficacia della didattica, infatti, è spesso frutto di sperimentazioni spontanee, dettate a volta dalla necessità, che confermano, rafforzano o, al contrario, correggono le ipotesi della riflessione teorica.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H., *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 1991.
- Caputo A., *Ripensare le competenze filosofiche a scuola*, Carocci Editore, Roma 2019.
- Derrida J., *Il diritto alla filosofia da un punto di vista cosmopolitico*, Genova, Il melangolo, 2003.
- Candiotto L., Gambetti F. (a cura di), *Il diritto alla filosofia. Quale filosofia per il terzo millennio?*, Diogene Multimedia, 2016.
- Derrida J., *Il diritto alla filosofia da un punto di vista cosmopolitico*, Genova, Il melangolo, 2003.
- Fabbrichesi R., *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, RaffaelloCortina Editore, Milano 2017.
- Pesenti R., *Come sono diventata femminista*, Manni, 2020.

ANIMALI FILOSOFICI: UN PERCORSO TRA GLI ANIMALI DEL MUSEO

Isabella Nascimbene

Abstract

This educational and disciplinary path arises from an experience of school-work alternation (PCTO). Philosophical animals are the tools for answering important questions in the history of philosophy, about the search of truth, the representation of injustice and the relationship of man with himself and the other.

Keywords

Animals, Science Museum, Ancient philosophy, Origin of injustice, Search for truth, Otherness.

Premessa

Il percorso didattico che racconterò in queste pagine nasce, come idea, nel 2018, in seguito allo svolgimento di un percorso di Alternanza scuola lavoro (ora Percorsi per le Competenze Trasversali, PCTO) relativo al Museo di scienze del Liceo classico Ugo Foscolo di Pavia. Insieme alla collega di scienze avevamo progettato un percorso didattico e pratico con l'obiettivo di riqualificare il Museo di Scienze della nostra scuola, rendendolo fruibile al pubblico, specie a quello composto da studenti di qualsiasi età.

Questo progetto è poi confluito nell'Alternanza Scuola lavoro: grazie all'interesse e alla disponibilità dei referenti del Museo per la Storia dell'Università degli Studi di Pavia, abbiamo costruito e seguito in ogni fase di realizzazione un percorso di Alternanza che ha coinvolto gli studenti della nostra classe I liceo classico, per un totale di 80 ore certificate.

Abbiamo così realizzato con gli studenti il percorso: "Il mondo del Museo"; esso era nato dal bisogno (emerso all'interno del Liceo, tra i colleghi - non solo di area scientifica - e tra gli studenti) di rendere disponibile a visitatori, interni ed esterni, il ricco materiale presente nel Museo di scienze: reperti vegetali e anatomici, preparati in ceroplastica e animali impagliati. All'inizio dell'anno scolastico 2017-2018, il Museo era infatti inutilizzato, docenti ed alunni accedevano solamente all'aula-laboratorio ad esso adiacente.

In collaborazione con il Museo per la storia dell'Università, gli studenti hanno dovuto - in seguito ad una adeguata preparazione teorica basata principalmente su rudimenti di didattica museale - non solo organizzare il materiale presente nel Museo ma costruire un percorso di visita, i cui contenuti avrebbero poi potuto essere adattati nella forma alle diverse tipologie di pubblico (adulti, bambini della scuola primaria, ragazzi della secondaria inferiore). I ragazzi hanno prodotto "schede mobili" – sia per un pubblico adulto che per un pubblico di bambini - di alcuni reperti del Museo, su indicazione e con gli aiuti della referente del Museo per la storia dell'Università.

Gli studenti hanno lavorato per produrre il materiale delle visite guidate¹ sia a gruppi sia singolarmente, e sono stati seguiti in ogni fase del progetto dalla tutor esterna dell'Università,

¹ A conclusione del progetto, si sono svolte due giornate di apertura al pubblico: la prima, ad aprile, in occasione dell'apertura della scuola promossa dal Touring locale, durante la quale gli studenti hanno illustrato il lavoro svolto nel Museo; nella seconda giornata di apertura, a conclusione dell'anno scolastico, gli alunni delle classi seconde della

che ha svolto la preparazione teorica, proposto compiti propedeutici alla creazione delle schede e ne ha verificato infine la validità.

Il progetto si è snodato attraverso ore di formazione teorica² (svolte sia in aula dai docenti, sia dall'esperto/committente rappresentato dalle Dottoresse del Museo per la Storia dell'Università degli Studi di Pavia in orario mattutino e in orario pomeridiano), sia attraverso laboratori veri e propri svolti all'interno del Museo stesso.

Gli animali filosofici

Il percorso di Alternanza avrebbe poi dovuto continuare l'anno successivo, allargando i propri obiettivi. In particolare, avevamo l'ambizione di trasformare il volto del Museo rendendolo luogo vivo e frequentato da studenti e docenti; un punto di incontro simbolico tra le varie discipline studiate nel liceo, sia umanistiche che scientifiche, che avrebbero potuto riconoscersi e rispecchiarsi nel materiale e negli animali presenti nel Museo. A questo proposito, è nata l'idea degli animali filosofici: individuare alcuni animali presenti nel Museo e costruire con gli studenti un nuovo percorso di visita, originale e diverso rispetto al precedente; più simile piuttosto ad un sentiero che conduce la ragione a confrontarsi con qualcosa che non è scontato: l'animale impagliato del Museo non come reperto naturalistico ma come simbolo e strumento di alcune domande filosofiche importanti. Le pagine che seguono rappresentano il risultato del lavoro condotto con gli studenti e tradotto poi in nuove schede mobili e nel contenuto di nuove visite guidate. Il punto di partenza è la filosofia antica e il pensiero platonico in generale:³ il tafano e il lupo sono gli animali scelti come esempio del lavoro filosofico che si potrebbe attivare;⁴ il punto di arrivo, una breve riflessione – da proporre agli studenti come conclusione meditata e come stimolo a porsi e a porre nuove domande – svolta attraverso il testo *L'animale che dunque sono* di Jacques Derrida.⁵

Socrate è un insetto: ovvero la faticosa ricerca della Verità

Qualsiasi avventore che si addentri per la prima volta nel Museo di scienze, dopo aver varcato la pesante porta che separa il Museo dal laboratorio di chimica, si trova davanti ad uno

scuola elementare di quartiere hanno visitato il Museo e svolto un percorso fatto di domande e risposte sugli animali presenti nel Museo.

² In particolare, le lezioni teoriche hanno riguardato i seguenti argomenti: il ruolo del Museo nella storia e nella società attuale; alcune linee guida per la comunicazione interna; la comunicazione multimediale nei Musei.

³ È bene precisare che nella riflessione platonica gli animali sono presenti non in quanto oggetto di conoscenza, ma come rappresentanti di un sistema di credenze e di rappresentazioni; nei testi platonici è quindi presente una "zoologia simbolica" che lascia intatta la potenza simbolica delle figure animali, ma li riorienta, utilizzandoli in duplice chiave filosofica e politica. "Ciò che rende interessanti gli animali agli occhi di Platone è dunque, non tanto la conoscenza che se ne può avere, quanto il buon uso che se ne può fare". Pinotti, 1994, pp.103-121.

⁴ È possibile continuare a costruire altri percorsi disciplinari e di visita con al centro gli animali e le tematiche a loro legati, attingendo dalla maggior parte delle materie insegnate in un liceo. Di seguito, solo qualche spunto; non vengono indicati i possibili raccordi con le discipline scientifiche e biologiche che, in questo caso, tratterebbero la questione dell'animale dal punto di vista biologico, zoologico ed etologico. Greco: Argo, il cane di Ulisse e il tema del riconoscimento; Semonide, *Biasimo delle donne*, e la differenza tra uomini e donne; Esopo, *Favole*, il lupo, la tartaruga e la lepre: gli animali insegnano. Latino: Fedro e le favole degli animali; Marziale e la cagnolina Issa; Catullo, *Carme II e III* (a questo proposito, si veda, tra le altre cose, Bodson 1994, pp.53-85). Italiano: Stefano Benni, i Meravigliosi animali di Stranalandia.

⁵ Questo percorso didattico mira a sviluppare le seguenti competenze: acquisire l'abitudine a ragionare con rigore logico, ad identificare i problemi e a individuare possibili soluzioni; 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; essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione; saper compiere le necessarie interconnessioni tra i metodi e i contenuti delle singole discipline; saper fruire delle espressioni creative delle arti e dei mezzi espressivi, compresi lo spettacolo, la musica, le arti visive; saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui; saper utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per studiare, fare ricerca, comunicare.

spettacolo insolito: una lunga stanza piena zeppa di teche all'interno delle quali è conservata una grande varietà di animali impagliati.

Il visitatore si trova sicuramente davanti a ciò che si aspettava di trovare in un museo di questo tipo, *multa animalia* sottoposti a tassidermia e giunti fino a noi, risalenti alla fine del 1800; lo spettacolo insolito non è quindi prodotto dal contenuto della stanza, quanto dal senso di spaesamento che genera in noi lo sguardo fisso dell'animale, vuoto di vita eppure così simile, nelle fattezze esteriori, ad un essere vivente. La relazione che si istituisce tra chi osserva e il muto oggetto di osservazione, suscita una serie di domande filosofiche, richiamando da vicino alcune questioni fondamentali della storia della filosofia in generale e della storia della filosofia antica in particolare.

Accanto ad animali impagliati (uccelli, pesci, mammiferi, rettili), sono presenti anche varie collezioni di insetti: la teca dedicata agli insetti si trova sul lato sinistro della sala e la collezione più numerosa è quella dei Ditteri (*Diptera Linneus 1758*). Tra di essi spicca l'Assillo o Estro, ovvero il Tafano, una grossa mosca tozza e grande, di colore giallognolo e con grandi occhi.

Il tafano è un animale filosofico: il pensiero platonico ricorre a questo insetto per parlare di un grande personaggio dell'Antichità, Socrate, che, nell'*Apologia di Socrate*, si paragona proprio alla mosca più fastidiosa per eccellenza.

Parlare di questo insetto da un punto di vista non esclusivamente naturalistico, costringe il visitatore a fare uno sforzo di pensiero, collegando cioè questo innocuo animaletto ad una questione cruciale per il pensiero antico e per tutta la storia della filosofia: la ricerca della Verità.

La ricerca della Verità può essere un'impresa difficilissima e soprattutto fastidiosa: difficile perché non è detto che produca risultati definitivi; fastidiosa perché ci obbliga a confrontarci con le opinioni comunemente condivise intorno ad essa, applicando un metodo critico che in alcuni casi distrugge le certezze acquisite.

Proprio nell'*Apologia di Socrate*, Platone fa dire a Socrate queste parole: «Infatti, se mi condannerete a morte, non potrete trovare facilmente un altro, quale sono io, che sia stato posto dal dio a fianco della città, come- anche se possa sembrare piuttosto ridicolo a dirsi- al fianco di un grande cavallo di razza, ma proprio per la grandezza un po' pigro e che ha bisogno di venir pungolato da un tafano.» (Platone, *Apologia di Socrate*, 30 E).

Il contenuto di questo testo è noto: l'*Apologia di Socrate* è probabilmente uno dei primi scritti di Platone, in cui l'autore immagina di riprodurre i discorsi tenuti dal suo maestro Socrate in occasione del processo.

Come ha osservato Franco Trabattoni⁶, questo scritto serve tanto per avere delle informazioni sulla figura storica di Socrate, quanto per conoscere alcune istanze tipiche del pensiero platonico.

A parlare è solo Socrate (interviene con poche risposte Meleto, uno degli accusatori, chiamato in causa in alcuni passaggi); la scena si svolge nel tribunale di Atene, nella primavera in cui avviene il processo, il 399.

Proprio nelle prime battute del dialogo, Socrate si paragona al fastidioso insetto e sostiene di svolgere per la città di Atene la stessa odiosa funzione della mosca cavallina, il tafano appunto, nei confronti di una cavalla: egli è il filosofo che dà fastidio perché stimola, persuade, sta addosso agli ateniesi tutto il giorno incalzandoli con continue domande; costringe i suoi concittadini ad evitare di cadere nell'illusione generata dall'apparenza.

Il richiamo e il paragone con il mondo animale non è allora una questione semplicemente superficiale, ma nasconde in realtà una delle tematiche più importanti legate alla figura di Socrate: Socrate è il filosofo che mostra la discrepanza tra ciò che si crede di sapere e ciò che si sa.

⁶ Trabattoni 1998, pag. 33 e seguenti e pp. 45-46.

Nella *Lettera VII* (la cui autenticità è stata più volte messa in dubbio ma che probabilmente Platone ha composto in tarda età per giustificare all'opinione pubblica ateniese le sue azioni nelle vicende siciliane) Socrate viene definito da Platone l'uomo più saggio del suo tempo; la civilissima città di Atene, nota per la sua umanità celebrata dal Pericle tucidideo, non si fa scrupoli però ad accusare Socrate di pesanti colpe e a mandarlo a morte. In cosa consiste allora la saggezza di Socrate agli occhi di Platone? Di che cosa si faceva portavoce Socrate e come mai venne rifiutato dalla sua città?

Per rispondere, è interessante cercare di spiegare il legame tra queste vicende: il rapporto tra la città e Socrate, il giudizio - seppur mediato dal dialogo - che Platone esprime sulla *polis* ateniese dell'epoca, il domandare socratico e la relazione con la cultura dell'epoca.

Al centro di questo discorso, il pungente tafano: Socrate è un insetto che verrà schiacciato dalla città di Atene; da questo punto di vista, la morte di Socrate non fa altro che mostrare che nella città non c'è posto per l'uomo più mite, disponibile al dialogo e al confronto, che ha sempre seguito fino in fondo la sua retta coscienza, evitando di cedere a facili azioni dettate dalle circostanze esterne.

Agli occhi di Platone, questo appare un paradosso, che esprime e rivela una malattia profonda della *polis*: una *polis* che non riconosce l'importanza di Socrate, è una città intrinsecamente malata, e la malattia coincide con una degenerazione etica e politica che Platone ravvisa essere in atto.

È bene ricordare - a questo proposito - che, per il pensiero greco, etica e politica facevano tutt'uno: i fondamenti dell'azione politica risiedono nelle regole che guidano la morale e nei principi che guidano l'azione, e la politica è intrinsecamente caratterizzata dall'etica, elaborazione pratica di quest'ultima e valida per tutta la comunità.

Platone si rende conto della degenerazione politica di Atene - come ben racconta nella *Lettera VII* - e decide, dopo la condanna e la morte di Socrate, di abbandonare l'esercizio attivo della politica; tuttavia, Platone, rievocando la vicenda socratica, non solo avverte l'avvenuta separazione tra politica ed etica, ma comprende che Socrate ha deciso di non dedicarsi all'attività politica, lui, unico vero sapiente di Atene, non tanto perché etica e politica non procedono più di pari passo, quanto perché la morale socratica appare incompatibile con i principi morali cui obbediva - in quel momento - la città d'Atene.

Da questo primo punto di vista, Socrate-tafano appare pericoloso e fastidioso al tempo stesso: per Platone, Socrate è l'unico vero politico perché possiede la morale corretta e si rende conto che la malattia di Atene consiste proprio nel non avere principi di fondo adeguati, nell'abbracciare passivamente una cultura e una tradizione che nascondono il riferimento ad un cattivo sapere (quello tradizionale) e ad una cattiva filosofia (quella sofistica).

Socrate, il vero filosofo, aveva tentato di mostrare la falsità di questi saperi e quanto il loro presunto scontro fosse in realtà solo apparente in quanto tutti e due si basavano su principi scorretti.

L'unica vera voce è invece quella dell'insetto Socrate; l'unico metodo che impegna l'uomo nella ricerca corretta della verità e lo allontana dall'errore è quello socratico.

Il Socrate-tafano dell'*Apologia* appare per Platone importante anche da un secondo punto di vista; tralasciando in questo contesto di dire che Platone cercherà successivamente di approdare ad un sapere più forte di quello socratico, è invece importante osservare che il filosofo si rende conto che l'unico vero punto di partenza da cui iniziare per trattare la ricerca e la questione della Verità sia il pensiero socratico.

Per comprendere queste affermazioni, è necessario richiamare brevemente il contesto nel quale matura il pensiero socratico, il metodo da lui utilizzato e il suo rapporto con la Verità.

Seguire questa strada ci porterà a riflettere ancora una volta sul rapporto tra Socrate e la città di Atene, quella "cavalla" da lui pungolata e infastidita.

Il metodo socratico si colloca all'interno di una rivoluzione epistemologica in atto; con l'avvento della filosofia dei Sofisti, nel pensiero greco si era rotto il nesso tra pensiero, parola e realtà che caratterizzava gli autori presocratici: i Sofisti concentrano la loro attenzione sull'uomo e sulla sua conoscenza, domandosi il valore di tale conoscenza e la possibilità o meno – da parte dell'uomo stesso- di approdare ad un sapere necessario, assoluto ed incontrovertibile.

Essi si rendono conto di una spaccatura all'interno della Verità che aveva assunto l'aspetto di uno scontro tra ragione ed esperienza: nel pensiero filosofico di poco precedente o contemporaneo a loro, alcuni filosofi (Eraclito, Democrito e Anassagora) avevano indicato il ruolo importantissimo dell'opposizione, della discordia e dei contrari: per Eraclito, tutte le cose vivono in opposizione e discordia, per Anassagora nello stesso ente convivono i contrari, per Democrito ogni ente era unità di pieno e di vuoto e quindi insieme di essere e non essere.

Come ha osservato Emanuele Severino,⁷ il riconoscimento di questa contraddizione interna della realtà e dell'opposizione tra le cose, significa che i Sofisti ammettono che non sia possibile conoscere la realtà, approdando a una Verità sulla realtà.

Una conoscenza del reale non smentibile, definitiva, valida per tutti è impossibile: a dimostrare ciò, secondo i Sofisti, concorrono una pluralità di dottrine filosofiche in contrasto tra loro, tanto che per i Sofisti: «l'essere non si manifesta nella verità, ma solamente nelle opinioni discordanti degli uomini».⁸

La Sofistica appare quindi una radicale e intransigente critica a quel sapere filosofico che presume di arrivare a conoscenze vere; a sostegno di questa affermazione, basta citare Protagora e la sua tesi sull'uomo-misura, che ci ricorda come non esista una verità sovraumana incontrovertibile ma solo un sapere dell'uomo che coincide con una molteplicità di opinioni, spesso in contrasto tra loro. In Gorgia, invece, la parola e i discorsi non possono più riguardare la realtà in quanto sono solo un inganno che non esprime la Verità.

Il pensiero Socratico si inserisce in questo contesto dominato dal nuovo rapporto con la Verità; Socrate – che pure, inizialmente, venne scambiato per un sofista- non condivide gli esiti del pensiero sofistico e nemmeno alcuni presupposti di fondo della loro filosofia.

Egli sa benissimo che la dignità della vita umana risiede nella seria ricerca della Verità e che l'Atene del V secolo è caratterizzata, per certi aspetti, da un rinnovato interesse per essa. Ma sa anche che non è possibile né riproporre le rigide posizioni del pensiero presocratico né tantomeno negare la Verità, come stavano facendo i Sofisti.

La ricerca della Verità è un'impresa che gli appare difficilissima; la sua insistenza a denunciare la difficoltà di approdare ad essa è fastidiosa: a questo proposito, l'insetto Socrate pungola i suoi concittadini affermando continuamente di *non sapere*: “ Se, poi, vi dicessi che il bene più grande per l'uomo è fare ogni giorno ragionamenti sulla virtù e sugli altri argomenti intorno ai quali mi avete ascoltato discutere e sottoporre ad esame me stesso e gli altri, e che una vita senza ricerche non è degna per l'uomo di essere vissuta; ebbene, se vi dicessi questo, mi credereste ancora di meno. Invece, le cose stanno proprio così come vi dico, o uomini. Ma il persuadervi non è cosa facile”.⁹ Il non sapere socratico non coincide con un atto di modestia, come potrebbe sembrare ad una prima e superficiale lettura ma vuol esprimere la consapevolezza di chi sa che intorno a lui non esistono né leggi, né credenze, né consuetudini, né tantomeno dottrine filosofiche (nemmeno quello dei sofisti che intendono negare la verità) che gli consentano di sapere, cioè di approdare alla Verità.

In questo modo allora¹⁰ la critica che Socrate svolge nei confronti della società tutta è quasi più radicale di quella fatta dai Sofisti; egli rappresenta una minaccia per la città in quanto svela che, mentre gli altri non sanno di non sapere, lui stesso è consapevole di non sapere, ha cioè

⁷ Severino 1991, pag. 99 e seg.

⁸ Severino 1991, *ivi*, pag. 88.

⁹ Platone, *Apologia di Socrate*, 38 a.

¹⁰ Severino 1991, *ibid.*

presente l'idea della Verità: essa coincide ora -in modo nuovo e appunto insolito- da una parte con la critica e il rifiuto di tutto ciò che appare privo di verità, dall'altra con la ricerca della verità, condotta attraverso alcune condizioni fondamentali che si concretizzano nel cosiddetto metodo socratico.

Socrate non troverà mai il sapere di cui si era dichiarato privo, ma ha posto indubbiamente le condizioni affinché il pensiero filosofico fosse in grado trovarlo.

Torniamo, in conclusione, per un attimo all'inizio di questo cammino; nell'*Apologia*, Socrate si paragona al tafano e in questo paragone si preannuncia la fine che subirà: insetto fastidioso, verrà schiacciato- mandato a morte- da parte di una città che lo avverte come una minaccia pericolosa.

Rappresentare l'ingiustizia: il lupo

È possibile rappresentare l'ingiustizia, individuando un simbolo di essa? Esistono animali che richiamano, perché considerati pericolosi, il negativo che c'è nell'uomo?

Tra i molti animali esposti nel nostro Museo, spicca un lupo (*Canis lupus Linnaeus, 1758*): conserva lo sguardo fiero del predatore, anche se si tratta di un animale impagliato da quasi 100 anni, ha il muso robusto, la coda lunga, il mantello oca e crema; osservandolo bene, si nota che i suoi arti sono leggermente più lunghi di altri canidi e ciò gli permette di muoversi più rapidamente e in modo agile, specie sulla neve.

Ironia della sorte, ai suoi piedi è stato posto un leprotto dall'aria simpatica: il contrasto con ciò che il lupo richiama alla mente del visitatore appare così ancora più forte.

Infatti, davanti a questo animale impagliato, non possiamo non ricordare che il lupo è un animale sì rispettato - da sempre - dalle comunità agrarie e da quelle di caccia e di raccolta, ma anche temuto, detestato e spesso perseguitato: la paura del lupo fa parte di molte culture umane e il lupo nell'immaginario collettivo coincide con la belva feroce che, all'occasione, rappresenta la parte più animalesca degli esseri umani.

Nei testi platonici, il lupo compare spesso, sempre con accezioni negative; il cane, e in particolare il cane da caccia, viene usato da Platone per spiegare l'atteggiamento di ricerca della filosofia (a sua volta presentata come una caccia)¹¹ ma anche per indicare il modello della natura del buon guardiano, mite ma che sa essere aggressivo con i nemici (cfr. in particolare il II libro della *Repubblica*); il lupo, invece, è esattamente l'opposto del buon guardiano e rappresenta il potere che si è degradato e si è trasformato in dispotismo.¹²

Nella *Repubblica*, Platone mostra infatti il rischio che il buon protettore diventi un padrone dispotico, e ciò accade se la retta educazione non mette a freno la forza e se la proprietà privata non viene eliminata:¹³ il cane da guardia si trasforma così in un lupo famelico e assetato di sangue.

L'immagine è potente: il rischio più grave – e insieme la colpa più vergognosa - per i pastori che allevano cani a guardia del gregge, è che questi i cani si trasformino – “per intemperanza o fame o altra cattiva abitudine” – in lupi, pronti ad aggredire e a far del male alle pecore che dovrebbero proteggere : “ la cosa peggiore di tutte, lo smacco più grave per pastore è quello di allevare dei cani da guardia del gregge, tali che, vuoi per aggressività, vuoi per fame, vuoi per qualche altra cattiva abitudine, si mettano, proprio essi, a insidiare le pecore, e da cani quali erano si facciano come lupi” .¹⁴

¹¹ Platone, *Parmenide*, 128c.

¹² A questo proposito, si veda Canino 1998, pp. 223-231.

¹³ Platone, *La Repubblica*, 416b-e

¹⁴ Platone, *La Repubblica*, 416 a.

Ecco così che cane e lupo, così vicini da sembrare in natura quasi due animali assimilabili tanto che quasi possiamo confonderli nell'aspetto, sono in realtà opposti, tanto da diventare due modelli di forme di potere tra loro opposte ed incompatibili.

Ma è tra l'VIII e il IX libro della *Repubblica* che il lupo serve al filosofo per rappresentare l'ingiustizia nella sua forma più pura: infatti, il tiranno, l'opposto esatto del buon guardiano protettore, l'uomo più degenerato per eccellenza, è assimilato proprio lupo.

Il tiranno è il lupo, il padrone dispotico ai margini della comunità politica, che attacca la città in quanto nega ogni interesse comune.¹⁵

Anche la stessa origine della tirannide richiama l'animale in questione: la tirannide, secondo Platone, si origina dall'eccesso di libertà presente nella democrazia; in particolare, ciò accade quando il *demos*, per allontanare il pericolo di una oligarchia, si cerca un protettore: «Allora è chiaro... che tutte le volte che nasce un tiranno, esso spunta dalla radice di un protettore, e non da altra parte».¹⁶

Il protettore si trasforma poi in una belva assetata di sangue, pronta ad aggredire il gregge che in realtà dovrebbe proteggere: l'uomo politico è rappresentato ora come un lupo in quanto è teso unicamente a soddisfare i propri interessi e non si cura dell'interesse collettivo.

Il presunto difensore del popolo si è trasformato in predatore il cui comportamento, da subito, appare caratterizzato da violenza, da ambiguità e da sete di sangue; Platone allude qui al mito di Licaone – che aveva sacrificato un bambino sull'altare a Zeus, partecipando poi ad un banchetto cannibalesco, gustando: “il viscere umano” (565d-e) e venne in seguito trasformato in lupo.¹⁷

Interessato solo a conservare il proprio potere, dapprima il tiranno mostra una falsa benevolenza nei confronti dei cittadini, promettendo cancellazione dei debiti e distribuzione delle terre (566c); poi, intraprende continue guerre, affinché tutti siano impegnati e non tramino complotti contro di lui. Quindi elimina anche quelli che lo hanno aiutato a prendere il potere, ma che ora potrebbero trasformarsi in pericolosi rivali: «Forse che nei primi giorni e nei primi tempi costui non saluterà con ampi sorrisi tutti quelli che incontra, e non negherà di essere tiranno e non prometterà mari e monti in pubblico e in privato? E poi non annullerà i debiti, non spartirà la terra fra la gente del popolo e fra i suoi uomini e non si mostrerà a tutti benevolo e positivo? (...) In seguito, io credo, quando coi nemici esterni in parte è sceso a compromessi e in parte li ha distrutti, e nei loro riguardi non ha più nulla da temere, la prima cosa che farà è quella di suscitare continui conflitti perché il popolo abbia sempre bisogno di una salda guida. (...) Ma poi anche perché, dovendo i suoi concittadini continuamente sborsare denaro sian ridotti in povertà e in queste condizioni, avendo da pensare a sopravvivere giorno per giorno, abbiano meno possibilità di tendergli insidie. (...) Ma con ciò, io credo, < si propone anche questo obiettivo>: quello di eliminare con un pretesto chi pensa da uomo libero e si oppone al suo assolutismo, consegnandolo ai nemici. Per tutti questi motivi, il tiranno ha sempre bisogno di agitare la minaccia della guerra».¹⁸

Ma l'identificazione del tiranno con il lupo operata da Platone può comprendersi anche sotto un altro aspetto: il *tyrannos* non è solo la belva violenta che usa la violenza per mantenere il potere, l'uomo-lupo del culto oscuro a Zeus Liceo, ma è anche animale perché in preda alle sue bramosie, spinto da *eros* e da desideri immondi che lo pungolano senza sosta.

L'animalità del tiranno, la bestialità degli istinti animaleschi non governati dalla ragione sono rappresentate da Platone all'inizio del libro IX, quando Socrate descrive l'uomo tirannico e la sua anima.

¹⁵ Platone, *Repubblica*, 415 e: il nemico della *polis* è assimilato ad un lupo; ma anche, *Fedone*, 82a: le anime di chi è stato in vita ingiusto, ha preferito rapine o commesso tirannide si reincarnano in lupi (e avvoltoi e nibbi).

¹⁶ Platone, *La Repubblica*, 565 d.

¹⁷ Pausania, VIII 3.1.

¹⁸ Platone, *La Repubblica*, 566 e- 567 a.

L'uomo tirannico è schiavo e subordinato ai propri desideri, perde ogni forma di autocontrollo e, alla stregua di un animale, non si vergogna a commettere alcun atto, nemmeno i più vergognosi: per esempio, alza le mani contro il padre e la madre per appropriarsi dei loro beni, si sottrae ad ogni regola e legge, totalmente soggiogato dalle proprie passioni.¹⁹ Riprendendo la domanda da cui eravamo partiti, nel testo platonico, l'ingiustizia per eccellenza, quella che si manifesta senza freni inibitori, ha assunto le sembianze del lupo; la città ingiusta è allora la città opposta alla *kallipolis* della Repubblica, è la città dei lupi, di cui Trasimaco, il violento combattente del I libro della *Repubblica*, ne è uno dei rappresentanti.²⁰

L'uomo è un animale mancante

Durante tutto questo breve percorso didattico tra gli animali del Museo siamo stati accompagnati dall'immagine virtuale dell'animale impagliato, di volta in volta richiamato dai testi esaminati; animale non più vivente che si offre al nostro sguardo con le fattezze esteriori dell'animale vivente; animale immobile nei movimenti, con gli arti e il corpo bloccati in posizioni che richiamano il movimento e vogliono provare a rappresentare una mobilità che non appartiene più al suo corpo.

Lo sguardo immobile e spalancato – e a tratti anche inquietante – dell'animale del Museo è diventato tutt'uno con lo sguardo incuriosito del visitatore; questo gioco di rimandi produce spaesamento, ma ci può anche introdurre ad un'ultima domanda, forse la più filosofica fra quelle fino a qui poste: “che cosa è un animale?” ma anche, di riflesso: “che cosa è un uomo?”.

Jacques Derrida, epistemologo francese “decostruzionista”, ha provato a rispondere a queste domande, sviluppando dal lontano 1997 (e fino alla sua morte, avvenuta nel 2004) una riflessione sull'animale nuova e diversa che approda ad un pensiero filosofico sull'uomo, suscitato proprio dal rapporto tra lo sguardo animale e il guardare dell'uomo l'animale.

La riflessione di Derrida sugli animali viene svolta, in particolare, attraverso una serie di interventi preparati dall'autore per una serie di conferenze organizzate a Cerisy-la-Salle dal titolo “L'animale autobiografico” nel 1997 e raccolte nel testo *L'animale che dunque sono*.²¹

In questo testo l'autore esplora il complesso rapporto tra uomo ed animale, confrontandosi con la tradizione occidentale che ha sempre cercato di definire l'uomo in contrapposizione all'animale; per questo percorso didattico, tra i molti spunti indicati dal filosofo, per cercare di rispondere alla domanda che ci siamo posti all'inizio, possiamo provare a concentrarsi su tre concetti importanti espressi da Derrida: l'animale in quanto parola, la nudità, la vergogna.²²

Prima di tutto bisogna interrogarsi sulla parola animale e giungere ad una riflessione sull'animale in quanto parola: la parola animale rimanda, nell'ambito del pensiero filosofico, ad una logica del discorso ben precisa.

La strategia decostruzionista di Derrida parte dal considerare che una certa tradizione filosofica che comincia con Aristotele e passa attraverso Descartes, Kant, Heidegger, Levinas e giunge fino a Lacan, ha definito l'animale come essere senza linguaggio, cioè senza la capacità ed il diritto di rispondere.

L'animale indicato dalla parola animale – in quanto parola- non ha il potere della parola: nella logica di tale riflessione, invece, gli uomini sono i viventi che si sono dati la parola per

¹⁹ Platone, *La Repubblica* 571 a e ss.gg.

²⁰ Come osserva Canino (*ibid.*), richiamando a sua volta Monique Canto (*Entre chien et loup: le philosophie et le sofiste* in AA. VV. *Positions sur la sophistique*, Paris 1986), il lupo serve a Platone anche per indicare il modo degenerato di condurre la ricerca filosofica propria dei sofisti, mentre il filosofo è il buon cane: anche questa strada potrebbe essere percorsa all'interno di un percorso didattico.

²¹Derrida 2006: si tratta di un testo postumo, composto di quattro parti, le prime tre corrispondono ad interventi sviluppati dall'autore per essere presentati davanti ad un uditorio; la quarta parte è invece una trascrizione di una registrazione, a cui non corrisponde nessun testo scritto in origine.

²² In particolare, è di molto aiuto per interpretare il pensiero di un autore non sempre facile Dalmaso 2006, pp.7-28.

parlare dell'animale e per farlo in modo univoco, definendolo come l'unico essere che non ha parole per rispondere.

Allora l'animale in quanto parola diventa fondamentale per l'uomo, in quanto gli permette di identificare se stesso come vivente che parla e risponde, di contro all'animale, vivente che non parla e non risponde.

Derrida decostruisce questa tradizione filosofica e ci porta a considerare la questione da un altro punto di vista: l'essere umano ha sempre preteso di parlare dell'animale come di un essere fuori di sé, oggetto di un discorso che in realtà rivela la superiorità dell'uomo sull'animale che – anche qualora fosse eventualmente parlante (come ci accade di pensare di alcuni animali domestici) – sicuramente non potrebbe e non sarebbe in grado di rispondere.

Nella filosofia occidentale sembra così dominare un logocentrismo secondo il quale l'animale è privato di *logos* e l'uomo è l'opposto del genere animale proprio perché dotato di *logos*: questo porta a definire l'animale come qualcosa di negativo, mancante di tutto ciò che si ritiene proprio dell'uomo, il quale si pone – in questo modo- in una aperta posizione di dominio.

Derrida propone di considerare la questione da questo punto di vista: «non c'è l'animale, ma ci sono dei viventi in rapporto storico con l'uomo».²³

L'animale in quanto parola è *animot* (*ani – mot*), «termine più rigoroso che serve per descrivere l'animale», ironica invenzione linguistica del filosofo, «un nome che gli uomini hanno istituito, un nome che essi si sono presi il diritto e l'autorità di dare all'altro vivente».²⁴

Secondo Derrida invece l'accesso dell'uomo all'umanità non passa attraverso questo rapporto logocentrico di dominio sull'animale, ma attraverso la coscienza propria dell'uomo come essere mancante; l'uomo è mancante poiché a differenza di qualsiasi altro animale, sa di essere nudo e perciò si veste.

La scoperta della nudità di sé – così importante per cercare di rispondere alle domande da cui eravamo partiti- nasce nell'autore dall'esperienza della sua gatta che lo guarda nudo e non parla.

La consapevolezza della nudità – della *nudità di sé*²⁵ – è il risultato dello sguardo della gatta sul filosofo nudo, dello sguardo dell'altro che, tuttavia, guardato non restituisce lo sguardo.

La riflessione filosofica richiama qui l'alterità e si sposta sull'origine dell'alterità stessa grazie allo sguardo della gatta stessa che – proprio perché non restituisce lo sguardo- sembra essere più forte e originario di quello dell'uomo.

La questione della nudità richiama a sua volta- e infine- quella della vergogna: mentre l'animale non si sente né si vede nudo, l'essere umano si vergogna di essere nudo come una bestia,²⁶ di essere visto nudo e pertanto sente la necessità di vestirsi.

L'essere umano si avverte come essere mancante di qualcosa, vivente mancante a se stesso ma si vergogna anche di vergognarsi: per il filosofo, allora questa vergogna rappresenta un mancamento originario e strutturale, ed è legato alla nozione di peccato originale.

Ed ancora una volta torna lo sguardo dell'animale sull'uomo: lo sguardo della gatta che guarda il filosofo nudo che si vergogna, richiama l'Alterità assoluta, il volto dell'Altro che si posa su di noi: «Il punto di vista dell'assolutamente altro, e niente mi ha fatto pensare tanto all'alterità assoluta del vicino o del prossimo, quanto i momenti in cui mi vedo visto nudo sotto lo sguardo di un gatto».²⁷

²³ Dalmasso, *Ivi*.

²⁴ Derrida 2006, *Ivi*, pag.71.

²⁵ Dalmasso 2006, *ibid.*, pag.9.

²⁶ Derrida 2006, *ibid.*, pag. 39.

²⁷ Derrida 2006, *ibid.*, pag.47.

Bibliografia

- Bodson 1994, pp.53-85: L. Bodson, *L'animale nella morale collettiva ed individuale dell'antichità greco – romana*, pp. 53-85, in *Filosofi e animali nel mondo antico*, a cura di S. Castignone e G. Lanata, Edizioni ETS, Pisa, 1994.
- Canino 1998: L.L. Canino, *La belva*, in M. Vegetti (ed.), *Platone, La Repubblica, traduzione e commento*, vol. I, Napoli, Bibliopolis, 1998 pp.223-231.
- Dalmasso 2006: G. Dalmasso, *Il limite della vita*, introduzione all'edizione italiana di Cfr. J. Derrida, *L'animale che dunque sono*, 2006, Milano, Jaca Book, pp. 7-28.
- Derrida 2006: J. Derrida, *L'animale che dunque sono*, 2006, Milano, Jaca Book.
- Gastaldi,1998: S. Gastaldi, *Storia del pensiero politico antico*, Laterza. Roma-Bari, 1998.
- Platone, *Apologia di Socrate*, 17 a- 42 a, in: Idem, *Tutti gli scritti*, a cura di Giovanni Reale, Rusconi, Milano 1991, pp. 24-46.
- Platone, *La Repubblica*, 327 a- 621 d, in: Idem, *Tutti gli scritti*, a cura di Giovanni Reale, Rusconi, Milano 1991, pp.1082-1328 (in particolare, pp.1278-1294, 562a - 580d).
- Pinotti 1994, pp. 103-121: P. Pinotti, *Gli animali in Platone: metafore e tassonomie*, pp.103-121 in *Filosofi e animali nel mondo antico*, a cura di S. Castignone e G. Lanata, Edizioni ETS, Pisa, 1994.
- Trabattoni 1998: F. Trabattoni, *Platone*, Sansoni per la Scuola, Roma, 1998 pag. 33 e seguenti e pp. 45-46.
- Severino 1991: E. Severino, *Filosofia - Lo sviluppo storico e le fonti*, Carocci, Firenze, 1991, pag.99 e seguenti.
- Vegetti, 1989: M. Vegetti, *L'etica degli antichi*, Laterza, Roma-Bari, 1989.

IL RUOLO DELL'ARISTOCRAZIA NATURALE NELL'ELABORAZIONE TEORICA DI EDMUND BURKE

Giacomo Maria Arrigo*

Abstract

Edmund Burke's political philosophy is generally known as the theoretical foundation of Western conservatism. In his intellectual elaboration, society is an organic complex organized in many stratified social classes. But who has the right to lead the community towards the common good? Burke's answer to that question is: the natural aristocracy. Being the society «a clause in the great primeval contract of eternal society» – so writes Burke –, all creatures are «each in their appointed place». And the group destined to lead the whole is represented by the natural aristocracy. However, this aristocracy shouldn't be entirely confused with the big landowners and with the traditional nobility; rather, Burke's vision is founded over a classical concept based on virtue and wisdom, and the natural aristocrats are described as «those who are *virtute et honore majores*». Hence, the aristocracy of birth and wealth is only a part of it — and every civil society will develop a natural aristocracy, or else fall into chaos and subversion.

Keywords

Edmund Burke, Aristocracy, Elitism, Conservatism, Political philosophy.

1. Teoriche astrazioni e concrete circostanze

Edmund Burke (1729-1797) è l'uomo tra le due rivoluzioni – quella americana e quella francese. Politico battagliero e intellettuale raffinato, fu eletto nel 1765, a trentasei anni, nella House of Commons come membro del partito Whig. Partecipò in prima persona a svariate battaglie politiche, «lottò in favore dell'indipendenza americana, dei diritti dei cattolici irlandesi, contro i privilegi della Compagnia delle Indie, contro la sopraffazione del parlamento da parte del re»,¹ e si scagliò duramente contro la Rivoluzione francese. Nel suo celebre *Reflections on the Revolution in France*, pubblicato nel novembre 1790, Burke si assegna il compito di difendere la costituzione inglese e il suo tessuto sociale da un (del tutto probabile) contagio dei disordini francesi, vista la sempre maggiore audacia dei cosiddetti *dissenters* a farsi strada nel tessuto sociale e culturale inglese. I *dissenters* erano gruppi religiosi calvinisti non riconosciuti dall'establishment anglicano ed esclusi dalle cariche pubbliche in virtù dell'Act of Uniformity che stabiliva la forma di culto pubblico. I *dissenters* hanno spesso avanzato proposte che li esentassero dal sottoscrivere l'Act of Uniformity, ma in seguito a dure chiusure da parte della chiesa ufficiale politicizzarono la loro azione e iniziarono a simpatizzare con i rivoluzionari del continente, facendo confluire le istanze di libertà religiosa in quelle di libertà civile e politica. Non a caso le *Reflections* di Burke si aprono con la celebre critica a un sermone tenuto nel 1789 dal reverendo Richard Price, un noto *dissenting minister*.

Edmund Burke ha sempre avuto una specifica attenzione alla effettiva realtà sociale; Burke, infatti, ha opposto strenua resistenza all'astrattezza dei principi puramente teorici (tra i quali considerava anche i nascenti diritti dell'uomo proclamati dai rivoluzionari francesi) per il tramite di un pensiero impegnato nella concretezza delle circostanze, quantunque sempre guidato da

* gm.arrigo@gmail.com

¹ Alatri 1992, p. 138.

principi morali radicati in una concezione tradizionale della legge naturale.² Ecco da dove nasce la sua critica alla Rivoluzione francese, considerata un esperimento incurante della effettiva realtà sociale, indifferente riguardo alle forze spirituali, politiche e sociali in campo (la Francia di fine secolo), e mirante alla creazione di una società retta da principi non radicati in alcuna tradizione consolidata bensì aventi una proclamata validità universale ma inefficace nei fatti.

L'importanza per le circostanze concrete è maturata gradualmente in Burke: il suo allontanamento dagli studi giuridici (suo padre desiderava che lui si dedicasse alla carriera forense, ma ben presto il giovane Edmund abbandonò gli studi di legge) è l'inizio della presa di coscienza della complessità del reale rispetto al puro diritto. Il dibattito con l'ambiente culturale dell'epoca, specialmente riguardo alla religione, lo interessò fin da subito (suo padre era anglicano, la madre invece cattolica, il che stimolò in lui l'impegno al dialogo interconfessionale); l'identità del fenomeno religioso (non riducibile ad alcun principio astratto) e il ruolo della religione nella società (di fondamentale importanza per il mantenimento del legame sociale) sono tematiche che, tutte, confluirono nella filosofia burkeana. L'interesse è sempre stato rivolto alla realtà concreta nella sua pura fattualità, contrapponendosi alla dichiarata possibilità di adeguamento della realtà al dettato razionale, secondo il più canonico schema illuministico: la complessità del reale fugge sempre ad una compiuta comprensione razionale, sostiene Burke. E scrive: «La loro [dei principi teorici] perfezione in astratto ne costituisce il difetto in pratica».³

Questo preambolo costituisce la premessa necessaria per la trattazione dell'argomento in esame, vale a dire ciò che Burke chiama aristocrazia naturale (*natural aristocracy*). In che senso questa aristocrazia è naturale? L'esame della società così com'è, e non come invece viene dipinta da fallaci ricostruzioni giusnaturalistiche,⁴ è alla base dell'elaborazione burkeana – una visione singolare e foriera di conseguenze pratiche non indifferenti.

2. Continuità e conservazione

Edmund Burke è stato un celebre membro del partito Whig appartenente all'ala più conservatrice (riformista ma non radicale) di stampo rockinghamiano (da Charles Watson-Wentworth, marchese di Rockingham, primo ministro nel 1765-1766 e di cui Burke fu segretario), opposta, quindi, a una tendenza più radicale e progressista capeggiata da Charles James Fox (con il quale, invero, Burke finì con il rompere perfino l'amicizia personale a causa degli opposti giudizi sulla Rivoluzione francese).

Come politico, Burke ha sempre considerato necessaria un'attenta considerazione del carattere dei popoli governati, in vista di una accorta conservazione delle istituzioni storiche nei paesi controllati dalla Gran Bretagna. Tant'è vero che le diverse battaglie combattute da Burke in prima persona sono sempre state a difesa delle popolazioni e delle loro proprie tradizioni, sia in riferimento alle colonie americane che ai cittadini irlandesi e all'impero indiano – il caso della Francia è peculiare perché Burke ha visto i rivoluzionari come un'orda barbarica che ha fatto scempio della cultura locale e che si è comportata come un invasore in un territorio appena conquistato.⁵ In questo senso, secondo Burke «l'esperienza deve sempre essere sostenuta dal

² A tal proposito si veda l'ormai classico Stanlis 1958. Nondimeno, l'aderenza di Burke alla legge naturale è stata problematizzata da molti interpreti di Burke. Ad esempio, Burleigh Taylor Wilkins ha correttamente osservato che, nonostante si parli spesso di visione tomistica, non ci sono citazioni di Tommaso d'Aquino negli scritti del Nostro (vedi Taylor Wilkins 1967, p. 33), il che dovrebbe mettere in guardia rispetto a frettolose associazioni e facili accostamenti. Impossibile ignorare, però, l'utilizzo che Burke fa di una terminologia legata alla tradizione della legge naturale, specialmente negli scritti indiani.

³ Burke 1963a, p. 224.

⁴ È Burke stesso che critica l'impostazione giusnaturalistica a lui contemporanea, considerandola inadatta a descrivere la realtà nella sua pura fattualità.

⁵ «Questi pretesi cittadini trattano la Francia esattamente alla stregua di un paese conquistato. Avendo scelto di comportarsi come conquistatori, hanno imitato la linea di condotta della più dura di quelle dure razze. La politica dei vincitori barbarici che calpestanto i vinti insultandone i sentimenti più cari è sempre stata, per quando possibile, quella di distruggere tutti i vestigi delle vecchie istituzioni, nella religione, nella politica, nelle leggi e nei costumi; di confondere tutti i limiti territoriali, di impoverire tutta la popolazione mettendone all'asta la proprietà, di opprimere i

rispetto per la *continuità* e per le istituzioni che si sono sviluppate attraverso processi complessi di integrazione, equilibrio, circostanze le più varie». ⁶

L'Inghilterra non fa eccezione. Il paese nella seconda metà del diciottesimo secolo stava vivendo un periodo burrascoso e pieno di cambiamenti istituzionali e sociali. Ciò che vale la pena di sottolineare è che

ancora legato all'eredità della "Gloriosa Rivoluzione" del 1688-89 e oscillante fra una condizione di progressivo consolidamento del potere parlamentare e la persistenza di residuali manifestazioni di monarchismo attivo [...], il periodo georgiano [1760-1820] forma il *trait d'union* fra l'evoluzione della monarchia limitata e costituzionale pura, e l'instaurazione della statualità pre-liberale. ⁷

Il regno di Giorgio III vedeva così un serrato e finora inedito confronto fra conservazione e radicalismo, dove Edmund Burke giocò un ruolo di primo piano. La frenesia radicale era rappresentata dai già menzionati *dissenters*, da alcune associazioni note come *corresponding societies* che intrattenevano rapporti epistolari con rivoluzionari francesi, sovente esprimendo solidarietà e consonanza d'intenti, e da una serie di gruppi che sotto la spinta degli avvenimenti francesi si facevano promotori di visioni opposte al placido incedere della politica inglese post-1688. Appare del tutto conseguente che fin dal principio Burke si oppose a tutti questi radicali, e specialmente a coloro che minacciavano di replicare l'esperienza francese in territorio inglese.

Il tessuto sociale e politico inglese deve essere salvaguardato e difeso: questo è il proposito di Burke. La continuità delle istituzioni politiche e delle premesse costituzionali è alla base della sua critica alla Rivoluzione francese – coerentemente con la sua visione della società come di quell'insieme di istituzioni, regole, credenze, costumi, abitudini e disposizioni⁸ lentamente sedimentatesi in gruppi sociali vieppiù grandi, e comunque a partire dal nucleo familiare.⁹ La politica deve fare i conti con tutte le forze sociali in gioco, evitando di procedere da idee astratte, da ideologie avulse dal reale, e men che meno da una perniciosa frenesia pantoclastica e palingenetica.¹⁰

A tal proposito, Iain Hampsher-Monk descrive l'attitudine conservatrice di Burke distinguendo abilmente tra due tipi di conservatorismo, quello *sostantivo* e quello *procedurale*.

Il conservatorismo sostantivo identifica una particolare società, o un insieme di istituzioni e pratiche, come giuste e appropriate. Una società che possiede determinate istituzioni deve fuggire il cambiamento perché il cambiamento non farà altro che allontanarla da esse; se invece quelle istituzioni sono state perse allora bisogna cambiare per il solo motivo di recuperarle integralmente. Un simile conservatorismo diventa reazionario quando la società ideale è ormai passata alla storia. Il conservatorismo procedurale, invece, non ritiene alcuna istituzione, sia essa ideale o particolare, come intrinsecamente giusta; piuttosto, tende a preservare qualsiasi struttura istituzionale si possieda, o a permettere solo cambiamenti lenti e gradualmente.

principi, i nobili e i prelati, insomma di radere al suolo tutto quanto si fosse innalzato al di sopra del livello comune o che potesse comunque servire a riunire nella comune sventura il popolo sbandato sotto le bandiere dell'antica fede» (Burke 1963a, p. 369).

⁶ Pedrizzi 2000, p. 18.

⁷ Torre 2015, p. 15.

⁸ Edmund Burke parla esplicitamente di "pregiudizi". Scrive: «Ci guardiamo bene dal permettere ad esseri umani di vivere e agire sulla sola scorta dei lumi della propria individuale razionalità, perché sospettiamo che tale scorta sia assai limitata in ogni individuo e che pertanto sia meglio per ciascuno avvalersi del patrimonio generale di esperienza accumulato dai popoli nel corso di lunghi secoli» (Burke 1963a, p. 257). I pregiudizi rappresentano quindi sacche di esperienza collettiva che guidano l'azione e che sono «tanto più cari quanto più lunga e più remota ne è stata l'esistenza» (*Ibid.*)

⁹ «L'origine dell'amore per la patria è nella famiglia. Nessuna relazione basata sulla freddezza produrrà un buon cittadino. Dalla famiglia muoviamo verso i vicini e verso le relazioni nella nostra provincia» (Burke 1963a, p. 385).

¹⁰ È per questo motivo che Leo Strauss riconosce che la più importante conseguenza pratica del pensiero burkeano è che una società non "si fa" ma "cresce": «Burke rigetta l'idea che le costituzioni possano esser "fatte", a vantaggio dell'idea che esse debbano "crescere": egli pertanto rigetta in particolare l'idea che il miglior ordine sociale possa o debba esser l'opera di un individuo, di un saggio "legislatore" o fondatore» (Strauss 1990, p. 337).

visione il conservatorismo è una disposizione, un'attitudine politica, senza essere impegnato con alcun modello di società giusta.¹¹

La politica burkeana, continua Hampsher-Monk, tende a un conservatorismo procedurale, non disdegnando infatti il cambiamento *tout court* ma ammettendolo solo all'interno della inag-girabile continuità istituzionale e culturale di ciascun singolo paese. Va da sé che «il vizio contro il quale il Burke maggiormente si scaglia [...] è quello della mania del progresso ad ogni costo e della dissennata frenesia della novità»,¹² peccato capitale dei radicali di qualsiasi colore.

3. Elitismo e aristocrazia

La visione della società in Burke è marcatamente organicistica: ognuno ha il proprio posto assegnatogli dalla Provvidenza divina e ciascuno svolge il proprio ruolo con spirito di dedizione e guardando sempre al bene comune. Ogni individuo è collocato in un rapporto di reciproca dipendenza con gli altri, lavorando per il funzionamento del tutto. In più, «l'ambito civile e l'ambito politico non sono distinti bensì interconnessi. La società politica e le leggi della nazione emergono dalle tradizioni accumulate del popolo e le riflettono per natura».¹³ Si può scorgere in questa impostazione una tendenza tipica della *common law*; ma c'è anche dell'altro, una profondità filosofica e teologica con radici nel pensiero classico, da Cicerone ad Aristotele, fino a Tommaso d'Aquino. E infatti, Burke descrive la società come una «partnership non nelle cose che riguardano i meri interessi animali di natura effimera e corruttibile [bensì] una partnership in tutte le scienze, in tutte le arti, in tutte le virtù e in tutte le perfezioni»,¹⁴ una società che è «corporazione municipale [*municipal corporation*] di un regno universale [*universal kingdom*],¹⁵ parte, dunque, di un tutto più grande e divino, «clausola del grande contratto primordiale della società eterna»¹⁶ [*a clause in the great primeval contract of eternal society*]. In un simile disegno, tutte le creature sono «ciascuna al proprio posto stabilito»¹⁷ [*each in their appointed place*], e a nessuno è dato il potere di rompere questa armonia, di «lacerare a piacere i vincoli della loro comunità subordinata»¹⁸ [*to tear asunder the bands of their subordinate community*], pena la caduta nel caos e la dissoluzione della società in un pulviscolo di particelle elementari.¹⁹ In questo quadro, «l'accoglimento della Provvidenza nel mondo storico ha un forte aspetto mistico»²⁰ che ha una implicazione non indifferente anche per l'oggetto del presente studio, l'aristocrazia naturale.

Infatti, Edmund Burke difese i grandi proprietari terrieri, insomma la proprietà fondiaria in quanto «radicamento alla terra come appannaggio di tradizioni, come garanzia di continuità nell'ordine familiare, come indice di stabilità nei rapporti patrimoniali»²¹ e assicurazione di permanenza del tutto sociale. Al contrario, la Francia rivoluzionaria attaccava proprio il diritto di proprietà; «del resto la missione dell'abbattimento dell'aristocrazia e del suo parassitismo richiedeva l'appropriazione o atomizzazione dei grandi patrimoni terrieri. Proprietà più fluide, mobili e prezzolate scaturirono dalla Rivoluzione, con la conseguenza diretta dell'arrivo al potere

¹¹ Hampsher-Monk 1987, p. 28.

¹² Ciusa 1955, p. 8.

¹³ Burgess 2017, p. 123.

¹⁴ Burke 1963a, p. 268. La traduzione è stata leggermente modificata rispetto alla versione di Anna Martelloni perché Burke distingue attentamente la parola "contract" o "covenant" da "partnership". Nonostante la Martelloni traduca "partnership" con "contratto", si è preferito mantenere il termine inglese.

¹⁵ Ivi, p. 269.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ In effetti, Burke parla esplicitamente di disgregazione in "*elementary principles*". Abbiamo nondimeno preferito usare l'espressione "particelle elementari" per richiamare alla mente il romanzo *Le particelle elementari* di Michel Houellebecq (1999), in cui l'autore sapientemente e con il disincanto che lo contraddistingue descrive la condizione contemporanea di atomizzazione sociale.

²⁰ Beonio-Brocchieri 1930, p. 38.

²¹ Ivi, p. 13.

economico di una classe sociale del tutto nuova».²² Nuove élite (Michael Freeman parla di «*counter-élite*»²³) stavano affacciandosi sulla scena politica del continente, e Burke non voleva che l'ordine della società inglese, posto provvidenzialmente in corrispondenza con l'armonia dell'universo, vedesse l'ingresso di persone nuove, ritenute da lui *parvenu* pronte a tutto e decise a ridisegnare la società dal basso – provocando inevitabilmente «non solamente un governo incompetente [... ma] la tirannia».²⁴ Da qui il ruolo di quella che lui chiama l'aristocrazia naturale.

Edmund Burke ne parla in *Appeal from the New to the Old Whigs*, pubblicato nell'agosto 1791. Commentando il suo organicismo, scrive che

per porre gli uomini in grado di agire con l'importanza e il carattere di un popolo e di adempiere i fini per cui si sono associati in quell'organismo, dobbiamo supporre che essi si trovino [...] in quello stato di abituale disciplina sociale [*habitual social discipline*] in cui il più saggio, il più esperto e il più ricco guidano, e guidando illuminano e proteggono i più deboli, i più ignoranti e i meno dotati di beni di fortuna.²⁵

Introducendo il concetto di disciplina sociale, Burke parla di una condizione per così dire naturale in cui deve trovarsi una società civile, altrimenti – dice esplicitamente –, non ci potrà mai essere nessuna società civile.²⁶ Una società siffatta, scrive, segue implicitamente un principio che «per il loro proprio beneficio, sottopone non l'interesse, ma il giudizio di quelli che sono di numero maggiore [*those who are* numero plures] a quelli che sono maggiori per virtù e onore [*those who are* virtute et honore majores]».²⁷

Eccoci al punto. Burke ha sempre diffidato della democrazia pura, vedendovi un insidioso principio dissolutore. Percepiva la democrazia «non solo come affermazione di una forma di governo che ne sostituiva un'altra che l'aveva preceduta, ma anche come negazione della stessa società aristocratica, e quindi come negazione della civiltà *tout court*».²⁸ Per questo motivo ha strenuamente difeso la Costituzione inglese che presentava una composizione mista, comprensiva di una effettiva componente democratica: «Noi siamo ben decisi a mantenere una istituzione ecclesiastica, una istituzione monarchica, una aristocratica, una democratica, ciascuna entro i limiti attuali senza espandere le prerogative di una parte o dell'altra».²⁹ L'elemento aristocratico non poteva soccombere alle sempre maggiori pretese democratiche avanzate da radicali galvanizzati dagli eventi in Francia. La Costituzione inglese doveva essere difesa da improprie modifiche e dannose manipolazioni. Se, infatti, all'inizio della sua carriera politica Burke «aveva creduto e pubblicamente denunciato che l'equilibrio della Costituzione era a rischio per via di un'eccessiva estensione dell'influenza della corona, ora riteneva che fosse minacciata dall'opposta direzione, e cioè da una eccessiva estensione del principio democratico».³⁰

4. Carattere e funzione dell'aristocrazia naturale

Ma in cosa consiste il ruolo dell'aristocrazia naturale? Per comprenderla nella sua essenza bisogna volgersi alle parole dello stesso Burke. La lunghezza della seguente citazione è giustificata dalla sua importanza:

²² Nisbet 2012, pp. 13-14.

²³ Freeman 1978, p. 284.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Burke 1963b, p. 543.

²⁶ «Quando una moltitudine non è soggetta a questa disciplina, si può a malapena dire che si tratti di una società civile» (*Ibid.*)

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Lenci 2018, p. 86. Il testo di Lenci è particolarmente acuto circa la ricostruzione del pensiero burkeano sulla democrazia.

²⁹ Burke 1963a, p. 262.

³⁰ Fennessy 1963, p. 89.

Una vera aristocrazia naturale non costituisce un interesse separato nello Stato né separabile da esso. È una essenziale parte integrante di ogni grande organismo rettamente costituito. È formata da una serie di presunzioni legittime che, in generale, devono essere riconosciute come verità reali. L'essere allevato in alto luogo; il non aver veduto niente di vile o di sordido fin dalla prima infanzia; l'aver appreso a rispettare sé stesso; l'esser uso allo scrutinio e alla censura degli occhi del pubblico; l'esser presto conscio della pubblica opinione; l'ergersi su terreno così elevato da permettere una larga veduta delle estese e infinitamente diversificate combinazioni di uomini e di affari in una grande società; aver tempo di leggere, di riflettere, di conversare; l'essere in grado di attirare il corteggiamento e l'attenzione del saggio e del dotto, dovunque se ne trovino; l'esser avvezzo al comando e all'obbedienza negli eserciti; l'aver appreso a disprezzare il pericolo quando sia in gioco l'onore e il dovere; l'esser stato formato al più alto livello di vigilanza, di previdenza e di circospezione, in uno stato di cose in cui non si possono commettere errori che rimangano impuniti e dove il più lieve sbaglio porta le più rovinose conseguenze; l'esser stati indotti a una vita disciplinata e regolata dal fatto di essere considerato un maestro dei propri concittadini nelle loro più alte occupazioni e di agire come mediatore tra Dio e l'uomo; l'essere impiegato come amministratore di legge e di giustizia, ed essere quindi uno dei principali benefattori dell'umanità; l'essere un professore di scienza elevata o di arte liberale e ingegnosa; il trovarsi tra ricchi commercianti, il cui successo è ritenuto una dimostrazione d'ingegno acuto e vigoroso, e possedere le virtù di diligenza, di ordine, di costanza e di regolarità, e aver coltivato un rispetto abituale per la giustizia commutativa: queste sono le condizioni di uomini che formano quella che io chiamerei un'aristocrazia *naturale*, senza la quale non esiste una nazione.³¹

Risulta immediato notare che tra l'aristocrazia naturale non si annoverano solamente i più canonici proprietari fondiari – come qualcuno potrebbe erroneamente pensare –, ma anche i borghesi di diversa estrazione, uomini dediti alla riflessione, gente capace di comprendere la società nel suo complesso, persone di grande ingegno e capacità imprenditoriale. Burke si svincola dalla facile accusa di stare dalla parte di ciò che sovente è chiamato *establishment*, vale a dire i ricchi proprietari terrieri e i latifondisti con discendenze nobili, e scrive: «Non penserete che io voglia confinare potere, autorità e distinzioni sociali al sangue, ai nomi ed ai titoli. No, signore. La virtù e la saggezza, reali o presunte, sono l'unica qualificazione positiva di qualsiasi governo. Virtù e saggezza costituiscono di per sé stesse un passaporto celeste agli onori terrestri, *non importa a quale condizione o professione si trovino sposate*».³² Questo collettivo riconoscimento di quelle che Burke chiama “presunzioni legittime” fa sì che si formi una gerarchia naturale, contrariamente a incancrenite e stantie strutture di potere.

Continua Burke: «Gli uomini che possiedono le qualità che ho appena descritte, formano nella Natura, che opera per la comune modificazione della società, la parte principale, quella che guida e governa. Sono come l'anima per il corpo, senza la quale l'uomo non può esistere. È dunque un'orribile usurpazione non dare a questi uomini, nell'ordine sociale, che l'importanza di altrettante unità [*To give, therefore, no more importance, in the social order, to such descriptions of men than that of so many units is a horrible usurpation*]».³³ L'errore di considerare gli uomini come equivalenti e fungibili entità geometriche è fatale per la sopravvivenza di una “naturale” gerarchia sociale. E appunto il riconoscere i meriti, le differenze, le gradazioni di capacità tra individui, significa, da una parte, svincolarsi da un facile e pericoloso individualismo che è «polverio atomico»,³⁴ e dall'altra, fuggire il rischio opposto, quello che pone una volontà sola sopra le volontà individuali, sostituendole e, in pratica, cancellandole definitivamente: «entrambe le posizioni vengono da Burke senza contraddizione respinte, come quelle che non

³¹ Burke 1963b, pp. 544-545. Corsivo nel testo originale.

³² Burke, 1963a, p. 211. Corsivo aggiunto. Questa citazione confuta la tesi sostenuta da Giuliano Tamagnini in un testo altamente critico nei confronti del pensiero del Nostro, secondo la quale il ricorso a una presunta aristocrazia naturale «è un espediente, è un eufemismo, neanche tanto astuto, per non lasciar discutere la legittimità dei titoli. [...] Si tratta di un lungo tenace attacco alla borghesia, media o piccola non importa. [...] La sua arringa, fin troppo manifestamente interessata, mira alla difesa dei privilegi, presenta l'aristocrazia (non dei meriti, ma dell'eredità immobile) come scelta politica ottimale» (Tamagnini 1988, p. 79-80).

³³ Burke 1963b, p. 545.

³⁴ Garin 1938, p. 22.

riescono a trovare il passaggio dalla molteplicità all'unità se non nella negazione di uno dei termini». ³⁵

L'aristocrazia naturale risponde al dilemma. Coloro che non ne fanno parte delegano all'aristocrazia naturale, o rappresentanza naturale del popolo, non i propri diritti ma la funzione di dirigere e guidare la società verso il bene comune. È così che «la voce del popolo si fa sentire soltanto quando si esprime attraverso la volontà dell'aristocrazia naturale». ³⁶

La puntuale analisi di John MacCunn discerne nell'aristocrazia naturale due qualifiche,

entrambe ammirabili, entrambe indispensabili, ma straordinariamente difficili da trovare insieme: la comprensione indagatrice, paziente e analitica delle condizioni, e il virile giudizio pratico, la "prudenza", che sa quando prendere rapide decisioni, quando cogliere le opportunità, quando decidere risolutamente cosa deve essere fatto qui e ora. È dall'unione di queste due qualità che si definisce il passaporto dell'arte di governo. ³⁷

Le astrazioni razionalistiche non sono proprie dell'aristocrazia naturale; solo una *politica della prudenza* si addice a questo gruppo, una politica «che si discosta, e per certi versi si allontana, dalla politica delle ideologie astratte nemiche dell'ordine, della giustizia e della libertà». ³⁸ La specifica razionalità pratica (la *phronesis* aristotelica, appunto) diventa quindi il mezzo tramite cui una siffatta aristocrazia governa gli affari pubblici e il bene comune. Infatti, «la prudenza è non soltanto la prima delle virtù politiche e morali, ma di esse costituisce la guida, la norma, il modello», ³⁹ e permette di evitare due speculari errori: da una parte, un facile relativismo storicistico, e dall'altra, un astrattismo teorico completamente avulso dal concreto.

All'egualitarismo astratto dei radicali Burke oppone così una visione sociale stratificata. Scrive: «Quelli che cercano di livellare l'ordine sociale non raggiungono mai la perfetta eguaglianza. In tutte le società, consistenti di varie specie di cittadini, vi saranno sempre alcune categorie destinate a prevalere». ⁴⁰ E l'espressione è duplice: qualora si livellasse con la forza – e i rivoluzionari volevano mettere in atto proprio questo proposito –, il potere verrebbe preso da tiranni, uomini che governerebbero così su una massa omogenea e anonima; ⁴¹ il Terrore in Francia avrebbe avverato la funesta previsione di Burke. Qualora invece si guardasse alla società effettiva, valorizzando le singole e peculiari capacità dei suoi membri, si procederebbe più correttamente a plasmare la forma di governo più opportuna, scegliendo efficacemente i suoi "naturali" reggitori.

La differenza fra gli uomini di cui Burke parla si basa senz'altro sul dato fenomenologico primario: gli uomini sono diversi. Come puntualmente ha sottolineato Mario Einaudi, «l'esistenza delle varie classi [sociali] deriva da una concezione storica e non economica. [...] Bisogna quindi rispettare le distinzioni che sono quasi un fenomeno naturale e non creare la mostruosa finzione dell'uguaglianza sociale». ⁴² Ma c'è altresì un altro livello di lettura, come si è sottolineato più sopra, vale a dire l'aspetto divino o, più correttamente, provvidenziale. Si potrebbe così completare l'espressione di Einaudi dicendo che l'esistenza delle varie classi deriva da una concezione storica e provvidenziale.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Alatri 1992, p. 139.

³⁷ MacCunn 1913, pp. 261-262.

³⁸ Graziani 2006, p. 112.

³⁹ Burke 1963b, p. 463.

⁴⁰ Burke 1963a, p. 210.

⁴¹ Ogni classificazione sociale, «se condotta con buoni principi, è buona in ogni forma di governo, opponendo una valida barriera agli eccessi del dispotismo non meno che fornendo il mezzo necessario per dare efficacia e durezza a una repubblica» (Burke 1963a, p. 372). È sorprendente la consonanza con l'analisi di Hannah Arendt sul totalitarismo in *Le origini del totalitarismo* (1948).

⁴² Einaudi 1930, pp. 88-89.

Leggiamo in Burke: «I livellatori non ottengono nel mutamento che la perversione dell'ordine sociale naturale e ne appesantiscono la struttura ponendo al vertice quello che, per mantenerne la solidità, dovrebbe trovarsi in basso». ⁴³ Bisogna guardare al Vangelo per comprendere che la visione burkeana è, appunto, prettamente evangelica ⁴⁴ e che la disuguaglianza di cui parla non è formale, o morale, ma sostanziale: gli uomini sono moralmente uguali dinnanzi a Dio e al suo giudizio ma sostanzialmente diversi nelle loro capacità e attitudini. È così che l'aggettivo "naturale" posto al fianco di "aristocrazia" acquista un ulteriore significato: «Il temibile Autore del nostro essere», continua Burke, «è anche l'Autore del nostro posto nell'ordine dell'esistenza; avendoci disposti e ordinati con una tattica divina [*a divine tactic*], non secondo la nostra volontà ma conforme alla Sua, ci ha per quella disposizione virtualmente obbligati a recitare la parte conveniente al posto assegnatoci». ⁴⁵

Burke parla chiaramente di una «eguaglianza morale dell'umanità» ⁴⁶ («eguaglianza da cui dipende la nostra unità» ⁴⁷) e di una «ineguaglianza reale, che è irremovibile». ⁴⁸ Aggiunge anche che «l'ordine della vita civile stabilisce [tale ineguaglianza reale] a beneficio sia di quelli che deve lasciare in uno stato umile, sia di quelli che esalta a una condizione più alta, ma non più felice». ⁴⁹ La felicità è uguale in tutti gli strati della società se questi si adeguano alla propria posizione nell'universo e alla propria vocazione – sicché il livellamento cieco «non può che condurre all'infelicità collettiva». ⁵⁰

Non c'è alcuna prevaricazione di alcuni su altri: il risultato finale è «*a whole of which all are equally parts, even if not equal parts*» ⁵¹. Russell Kirk indica quindi come «la vera armonia con la legge naturale è ottenuta adattando la società al modello che la natura eterna, sia essa fisica che spirituale, pone davanti a noi – e non, al contrario, chiedendo una alterazione radicale basata su fantasiose pretese di primitivismo sociale». ⁵²

La risposta di Edmund Burke ai *dissenters* e a tutti i radicali in terra inglese, oltreché ai rivoluzionari nel continente, è, in conclusione, un sistema sociale complesso dove è identificabile «una gerarchia ben stabilita, che poteva essere anche aperta, ma non certo annullabile». ⁵³ È, questa, una interessante disamina della natura umana che presenta caratteri di genuina universalità. «Lo Stato non si "costituisce" con le deliberazioni di un'Assemblea, né può essere ricostituito o rifondato con le rivoluzioni, che possono correggere e innovare nei limiti in cui si inseriscono e continuano il processo storico da cui promana l'istituzione che si intende riformare». ⁵⁴ Da qui il conservatorismo procedurale di cui parla Hampsher-Monk. Da qui anche l'attenta indagine delle circostanze concrete, sovente ignorate e attivamente avversate dai radicali più estremi.

⁴³ Burke 1963a, p. 210.

⁴⁴ 1Cor.12: 4-11. «Vi sono poi diversità di carismi, ma uno solo è lo Spirito; vi sono diversità di ministeri, ma uno solo è il Signore; vi sono diversità di operazioni, ma uno solo è Dio, che opera tutto in tutti. E a ciascuno è data una manifestazione particolare dello Spirito per l'utilità comune: a uno viene concesso dallo Spirito il linguaggio della sapienza; a un altro invece, per mezzo dello stesso Spirito, il linguaggio di scienza; a uno la fede per mezzo dello stesso Spirito; a un altro il dono di far guarigioni per mezzo dell'unico Spirito; a uno il potere dei miracoli; a un altro il dono della profezia; a un altro il dono di distinguere gli spiriti; a un altro le varietà delle lingue; a un altro infine l'interpretazione delle lingue. Ma tutte queste cose è l'unico e il medesimo Spirito che le opera, distribuendole a ciascuno come vuole».

⁴⁵ Burke 1963b, p. 536.

⁴⁶ Burke 1963a, p. 196.

⁴⁷ Ivi, p. 374.

⁴⁸ Ivi, p. 197.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ Vantin 2018, p. 49.

⁵¹ Levin 2014, p. 87.

⁵² Kirk 2019, p. 64.

⁵³ Lenci 1999, p. 202.

⁵⁴ D'Addio 2008, p. 205.

Riferimenti bibliografici

- Alatri 1992: Paolo Alatri, *Lineamenti di storia del pensiero politico moderno*, Rubbettino, Soveria Mannelli 1992.
- Beonio-Brocchieri 1930: Vittorio Beonio-Brocchieri, *La personalità politica di Edmondo Burke*, in E. Burke, *Riflessioni sulla Rivoluzione francese*, L. Cappelli Editore, Bologna 1930.
- Burgess 2017: Samuel Burgess, *Edmund Burke battle with liberalism*, Wilberforce Publications, Londra 2017.
- Burke 1963a: Edmund Burke, *Riflessioni sulla Rivoluzione francese (1790)*, in A. Martelloni (a cura di), *Edmund Burke. Scritti politici*, Unione Tipografica Editrice Torinese, Torino 1963.
- Burke 1963b: Edmund Burke, *Ricorso dai nuovi agli antichi Whigs (1791)*, in A. Martelloni (a cura di), *Edmund Burke. Scritti politici*, Unione Tipografica Editrice Torinese, Torino 1963.
- Ciusa 1955: Niso Ciusa, *Edmund Burke e la sua saggezza politica*, Gallizzi, Sassari 1955.
- D’Addio 2008: Mario D’Addio, *Natura e società nel pensiero di Edmund Burke*, Giuffré, Milano 2008.
- Einaudi 1930: Mario Einaudi, *Edmondo Burke e l’indirizzo storico nelle scienze politiche*, Edizioni Università di Torino, Torino 1930.
- Fennessy 1963: R.R. Fennessy, *Burke, Paine and the Rights of Man. A Difference of Political Opinion*, Martinus Nijhoff 1963.
- Freeman 1978: Michael Freeman, *Edmund Burke and the Theory of Revolution*, “Political Theory”, VI (1978), 3, pp. 277-297.
- Garin 1938: Eugenio Garin, *Introduzione alla dottrina politica di Burke*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1938.
- Graziani 2006: Enrico Graziani, *Ordine e libertà. L’autorità del tempo in Edmund Burke*, Aracne, Roma 2006.
- Hampsher-Monk 1987: Iain Hampsher-Monk, *The political philosophy of Edmund Burke*, Longman, Londra 1987.
- Kirk 2019: Russell Kirk, *The conservative mind. From Burke to Eliot (1953)*, Gateway Editions, Washington 2019.
- Lenci 1999: Mauro Lenci, *Individualismo democratico e liberalismo aristocratico nel pensiero politico di Edmund Burke*, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, Pisa-Roma 1999.
- Lenci 2018: Mauro Lenci, *Uno spettro informe. Edmund Burke e l’«invenzione» della democrazia*, Edizioni ETS, Pisa 2018.
- Levin 2014: Yuval Levin, *The great debate. Edmund Burke, Thomas Paine, and the birth of right and left*, Basic Books, New York 2014.
- MacCunn 1913: John MacCunn, *The Political Philosophy of Burke*, Edward Arnold, Londra 1913.
- Nisbet 2012: Robert Nisbet, *Conservatorismo: sogno e realtà (1986)*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2012.
- Pedrizzi 2000: Riccardo Pedrizzi, *Edmund Burke. Le radici del conservatorismo*, Editoriale Pantheon, Roma 2000.
- Stanlis 1958: Peter Stanlis, *Edmund Burke and the Natural Law (1958)*, Transaction Publishers, New Brunswick 2003.
- Strauss 1990: Leo Strauss, *Diritto naturale e storia (1953)*, Il Melangolo, Genova 1990.
- Tamagnini 1988: Giuliano Tamagnini, *Un giusnaturalismo ineguale. Studio su Edmund Burke*, Giuffré, Milano 1988.
- Taylor Wilkins 1967: Burleigh Taylor Wilkins, *The Problem of Burke’s Political Philosophy*, Clarendon Press, Oxford 1967, p. 33.
- Torre 2015: Alessandro Torre, *Edmund Burke nell’Inghilterra di Giorgio III: politica, costituzione e forma di governo*, “Giornale di storia costituzionale”, 29 (2015), pp. 13-45.
- Vantin: Serena Vantin, *Gli eguali e I diversi. Diritto, manners e ordine politico in Edmund Burke*, Mucchi Editore, Modena 2018.

HANNAH ARENDT
IL «MALE TOTALITARIO», LA «BANALITÀ DEL MALE»
E IL PROBLEMA DELL'IDENTITÀ

Paolo Bucci

Abstract

Arendt's reflection on the problem of evil is characterized by a tension between two interpretations: a historical-political one, referable to the concept of the "totalitarian evil", and another one, which uses the traditional categories of moral philosophy and metaphysics and which can be defined through the famous expression "banality of evil". Arendt introduced this notion in the well-known and discussed book, published in 1963 in which she had examined the figure of Adolf Eichmann.

Keywords

Totalitarianism, *Politeia*, Banality of Evil, Judgment.

La polarità interna alla riflessione arendtiana sul problema del male

La riflessione arendtiana sul problema del male è inestricabilmente connessa, come è noto, alla esperienza drammatica della *Shoah*, che ha avuto la sua rappresentazione emblematica in quello che è stato chiamato anche il «corpo nero della modernità», e cioè Auschwitz.¹

Il riferimento ad Auschwitz ricorre, in alcuni pensatori del Novecento, per «indicare l'apice della sofferenza e della barbarie» e per «sancire l'implosione della fede nelle risorse culturali del genere umano»,² mostrando al contrario la contiguità fra cultura e barbarie. La cultura, dopo Auschwitz, sembrava aver perso ogni capacità protettiva nei confronti del male, evidenziando tutta la sua fragilità. E Auschwitz si è presentato come una sorta di "sintesi perversa" degli elementi della cultura moderna. Secondo una certa interpretazione, Auschwitz, paradigma del male radicale, segnerebbe un punto di non ritorno, contrassegnato da una serie di "impossibilità": fra le altre, l'impossibilità di una riflessione teologica o filosofica (si pensi all'esempio di Hans Jonas). Adorno ha sottolineato con particolare enfasi questo aspetto, affermando che «tutta la cultura dopo Auschwitz, compresa la critica urgente a essa, è spazzatura».³

A fronte delle affermazioni perentorie e sconsolate di Adorno, la riflessione della Arendt esprime invece la volontà di trovare una via di uscita dall'*impasse* e di cercare una spiegazione, di rendere conto della radicalità del «male totalitario», elaborando una nuova ermeneutica del male che, tuttavia, rifugge da ogni soluzione consolatoria e non si nasconde la stretta contiguità, il nesso ambiguo fra barbarie e cultura. Scrive la Arendt: «lo voglio comprendere, e se altri comprendono – nello stesso senso in cui io ho compreso – allora provo un senso di appagamento, come quando ci si sente a casa in un luogo».⁴

Se proviamo a chiederci quale tipo di strategia ermeneutica adotti Hannah Arendt nei confronti del problema del male, la prima risposta sarà senza dubbio: una strategia che si avvale della riflessione storico-politica e che ha trovato la sua più efficace trattazione nella grande

¹ Donaggio 2003, p. 11.

² Ivi, pp. 11-12.

³ Citato in Ivi, p. 15.

⁴ Arendt 1965, trad. it. p. 37.

opera dedicata a *Le origini del totalitarismo*. Gli strumenti dell'indagine storico-politica si riveleranno però non del tutto adeguati e, nello sviluppo del proprio itinerario intellettuale, la Arendt si troverà nella necessità di integrare e in parte rivedere la precedente impostazione ermeneutica.

In termini molto generali, possiamo affermare che l'indagine arendtiana sul problema del male è attraversata da una sorta di tensione e di polarità fra due differenti impostazioni interpretative: l'una, prevalentemente storico-politica, è riconducibile alla formula del «male totalitario»; l'altra utilizza le categorie più tradizionali della filosofia morale (soprattutto kantiana), se non della stessa tradizione metafisica, e può essere racchiusa nella celebre espressione «banalità del male», che dà il titolo al ben noto e discusso libro pubblicato nel 1963, con il quale la Arendt si era occupata della figura di Adolf Eichmann.

Il male radicale come «male totalitario»

Gli strumenti che, in una prima fase della sua riflessione, la Arendt adotta per affrontare la questione del male non sono quelli della teologia e della metafisica, ma quelli della filosofia politica e della filosofia della storia, nonché della storiografia *tout court*. Questa particolare impostazione ermeneutica è coerente con l'identità di una pensatrice che si è sempre considerata una studiosa di teoria politica e che, in più di un caso, ha posto in evidenza la costitutiva impoliticità del pensiero occidentale moderno, ossia di un pensiero che si è caratterizzato per un progressivo allontanamento da quella che costituisce l'essenza più autentica del *politico* che – ma è un motivo sul quale dovremo ritornare – viene inteso dalla Arendt come spazio dell'agire. Se è vero, infatti, che la Arendt si richiama esplicitamente ad alcuni concetti della tradizione filosofica o filosofico-metafisica, è altrettanto vero che essi vengono reinterpretati in termini di teoria politica.

Questo è ciò che accade con la nozione, di derivazione kantiana, di «male radicale» che, come è noto, ha trovato la sua più compiuta trattazione ne *La Religione entro i limiti della sola ragione* del 1793. Con l'espressione «male radicale» Kant intende designare, rielaborando la nozione di peccato originale, la tendenza verso il male con la quale nasce ogni uomo, una tendenza che Kant chiama appunto radicale (“Radice”, nel linguaggio della tradizione cristiana, indica una tendenza naturale, non dipendente dal libero arbitrio). Kant si muove tuttavia in una prospettiva che vuole essere interamente filosofica, proponendosi di affrontare il problema del male radicale entro «i limiti della pura ragione». La dottrina kantiana del male radicale è quindi in un certo senso una secolarizzazione del concetto di peccato originale o, comunque, la traduzione del concetto di peccato originale nel contesto di una teologia filosofica. La propensione al male presente nella nostra natura non viene superata attraverso la grazia, l'intervento soprannaturale, ma attraverso un corretto uso della ragion pratica, che potrà far prevalere la virtù. «In questo senso il male radicale risulta imputabile all'uomo e non alla natura, poiché – sebbene espressione di una tendenza antropologica – esso può di volta in volta essere vinto dall'esercizio della virtù».⁵

Il «male radicale», nella reinterpretazione arendtiana, non denota più una caratteristica costitutiva della natura umana in generale, metafisicamente considerata, ma assume un preciso significato nell'ambito dell'analisi della genesi e della struttura dei sistemi totalitari. Il «male radicale» viene reinterpretato come «male totalitario» o, meglio, il «male totalitario» – cioè il sistema concentrazionario che caratterizza i sistemi totalitari – si presenta come concreta manifestazione storica del «male radicale» e, come tale, diventa *esplicabile*. I campi di concentrazione sono infatti la radicalizzazione estrema dei tratti costitutivi del totalitarismo e, in particolare, di quella che del totalitarismo rappresenta in certo modo la finalità fondamentale, cioè la distruzione della individualità, la riduzione della *humanitas* dell'uomo a una condizione puramente superflua.

⁵ Pranteda 2002, p. 171 e cfr. pp. 159-170.

Le origini del totalitarismo è la celebre (e discussa) opera, pubblicata in prima edizione nel 1951, nella quale la Arendt, elaborando un'ampia riflessione sulla genesi storica e sui tratti costitutivi (e tragicamente innovativi) dei sistemi totalitari novecenteschi, affronta la questione del male. E proprio nella sua grande opera dedicata all'esame dei regimi totalitari la Arendt, senza cercare vie di fuga in soluzioni consolatorie e assumendosi invece fino in fondo il compito della comprensione, si impegna in una ricerca degli elementi interni alla storia europea otto-novecentesca che, sia pure non seguendo una logica strettamente deterministica, hanno condotto all'evento totalitario.

La tesi fondamentale che sostanzia il lavoro genealogico-archeologico intrapreso dalla Arendt è molto nota, ma merita di essere sinteticamente richiamata, poiché costituisce lo sfondo su cui si colloca la sua riflessione intorno al «male radicale», in quanto «male totalitario». A suo giudizio i sistemi totalitari costituiscono l'esito, ancorché non necessario, del processo di dissoluzione degli Stati-nazione iniziato negli anni dell'imperialismo, processo che è stato accompagnato dall'affermazione delle società di massa nei primi anni del Novecento. L'imperialismo infatti, nella interpretazione arendtiana, solo apparentemente è collegato al principio nazionalistico, poiché nell'età dell'imperialismo si affermano quelli che vengono chiamati «pan-movimenti» che sono portatori di una vocazione espansionistica illimitata oltre i tradizionali confini nazionali, che si nutre di presupposti razzisti. I «pan-movimenti» (in modo particolare il pan-germanesimo e il panslavismo) sono animati dal sogno di imperi continentali e si radicano nel «nazionalismo tribale» dei popoli slavi oppressi, cioè di popoli senza stato presenti sia nella Russia zarista, sia nell'Impero asburgico; essi trascendono i limiti della comunità nazionale e intendono superare la forma-stato. E, nell'ambito dei «pan-movimenti», si diffonde l'antisemitismo: la polemica contro gli Stati nazionali, l'aspirazione a superare la forma-stato, implica anche una ostilità nei confronti delle élites ebraiche e delle posizioni privilegiate da esse ottenute all'interno degli Stati nazionali.

Fra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento si assiste quindi a due processi storici di grande rilievo: da un lato la crisi degli Stati nazionali e della società delle classi e, dall'altro, la diffusione, in Europa Occidentale, di società massificate, costituite da individui privi di una identità politica. Se volessimo sintetizzare la tesi storiografica fondamentale del libro del 1951 e, soprattutto, riformularla nei termini della successiva riflessione antropologica arendtiana, consegnata al fondamentale libro del 1958, *Vita Activa*, potremmo affermare che l'effetto congiunto di questi due processi è stato la corrosione progressiva e definitiva dello spazio interumano destinato all'agire politico, di quella dimensione della *politeia* che, per l'antropologia filosofica arendtiana, si presenta come l'elemento costitutivo della condizione umana, dell'individuo umano in quanto centro e sorgente di libere azioni. Come è stato osservato infatti,⁶ le categorie della antropologia arendtiana, che è incentrata sulla nozione di *politeia*, sono speculari e contrarie rispetto alle concettualizzazioni elaborate per comprendere il fenomeno totalitario: spazio politico contro atomizzazione; valore della singolarità contro la logica della ideologia come razionalità anonima che cancella gli individui; azione libera e imprevedibile contro comportamento seriale.

L'antropologia arendtiana e il concetto di *politeia*. Il male e la fragilità della *politeia*

Non è certo un caso che nei testi arendtiani ricorra ampiamente il termine greco *politeia*; vi è nella Arendt, come nel suo maestro Heidegger, un chiaro riconoscimento della "esemplarità" del mondo greco e, per l'autrice dell'opera del 1958, il richiamo alla Grecia implica la valorizzazione della «vita attiva» distinta dalla contemplazione. Nell'ambito delle forme della vita attiva, la Arendt insiste sull'azione (*action*), che corrisponde all'aristotelico *zoon politikón* e che costituisce il livello più alto della vita attiva, nel quale gli uomini si affermano nella loro irriducibile pluralità. Nell'azione siamo «tutti uguali», perché tutti allo stesso titolo «umani», ma tutti allo stesso tempo diversamente caratterizzati nella nostra irriducibile unicità. Non il lavoro (*labour*),

⁶ Forti 2006, pp. 7-8.

attività ancora legata alla nostra dimensione biologica, continuazione dello stesso processo biologico; non l'*opera* (*work*), produzione di oggetti che poi vengono "reificati" e diventano mezzi in vista di fini estranei a colui che li ha creati, ma l'agire è l'attività politica per eccellenza. E, affermando questo, la Arendt ha presente il modello della *polis* greca, con la netta separazione fra spazio privato e spazio pubblico, nel quale gli individui si confrontano con la parola. Lo spazio della *politeia* è quindi spazio del discorso, in cui i cittadini si confrontano, competono, ottengono la fama, cercando così di vincere la mortalità delle cose umane; essa è, come Heidegger già affermava, una «forma organizzata di rammemorazione». «L'azione, la sola attività che metta in rapporto diretto gli uomini senza la mediazione di cose materiali, corrisponde alla condizione umana della pluralità, al fatto che gli uomini, e non l'Uomo, vivono sulla terra e abitano il mondo».⁷ La vera *humanitas* dell'uomo si rivela nello spazio della *politeia* attraverso l'azione e il discorso, con i quali ci inseriamo nel mondo autenticamente umano e questo inserimento è come «una seconda nascita», poiché agire significa «iniziare», prendere una «iniziativa», «mettere in movimento qualcosa». Mentre l'azione come cominciamento corrisponde alla natalità nella sua accezione politica, il discorso è ciò che corrisponde al fatto della distinzione, rivelando in modo principale (anche se non esclusivo) ciò che noi siamo. «Agendo e parlando gli uomini mostrano chi sono, rivelano attivamente l'unicità della loro identità personale e fanno così la loro apparizione nel mondo umano [...]».⁸ Per questo l'azione senza un «chi», l'azione senza un nome è priva di significato. L'azione, se è veramente tale, trova il proprio significato nel suo stesso manifestarsi e non perché sia mezzo in vista di qualcosa; la vera ragione per la quale agisce l'uomo che fa parte dello spazio della *politeia* non è raggiungere scopi, ma distinguersi, essere ricordato. L'agire politico è una forma di riscatto dalla necessità della vita biologica, è l'unica forma di autotrascendimento che sia concessa all'uomo.

Non potendo ricostruire in modo analitico la complessa diagnosi storica proposta dalla Arendt in *Vita Activa*, ci limitiamo a ricordare che, a suo giudizio, l'Occidente è caratterizzato, già a partire dalla società greca, dal declino progressivo dello spirito della *politeia* e del primato dell'azione. Ciò è avvenuto prima con l'affermazione dell'*homo faber*, che è il risultato dello sviluppo tecnico-scientifico, poi con le società di massa che valorizzano il lavoro, portandolo nella sfera pubblica. La modernità è quindi contraddistinta da quel processo che Arendt chiama «alienazione dal mondo», al quale contribuisce anche lo sviluppo della razionalità tecnico-scientifica, che ha come conseguenza l'erosione progressiva dello spazio della *politeia*.

Giungiamo così al punto essenziale della ermeneutica arendtiana del male in quanto «male totalitario»: i sistemi totalitari, e il nazismo in particolare, attraverso i loro elementi costitutivi, l'ideologia e il terrore, hanno portato a compimento il processo di estraniamento dell'individuo da se stesso, già iniziato con le società di massa, proponendosi un annientamento sistematico dei tratti fondativi della individualità. In questa prospettiva, l'universo concentrazionario, verità ultima del totalitarismo, è il "laboratorio" in cui si vuole sperimentare l'assunto secondo cui "tutto è possibile". Esso serve a dimostrare che l'essere umano, annientato prima come persona giuridica, poi come persona morale (soggetto di libere decisioni) e infine come individualità unica, può essere ridotto a una condizione "pavloviana", a un puro insieme di reazioni animali. Lo scopo dei *Lager* non è soltanto quello di sterminare, ma anche quello di sperimentare la produzione di un nuovo esemplare umano, «un tipo umano simile agli animali, la cui unica "libertà" consisterebbe nel "preservare la specie"».⁹ Come viene affermato ancora nell'opera del 1951,

l'ideologia totalitaria non mira alla trasformazione delle condizioni esterne dell'esistenza umana né al riassetto rivoluzionario dell'ordinamento sociale, bensì alla trasformazione della natura umana che, così com'è, si oppone al processo totalitario. I *Lager* sono i laboratori dove si sperimenta tale trasformazione

⁷ Arendt 1958, trad. it., p. 7.

⁸ Ivi, trad. it., p. 130.

⁹ Arendt 1951, trad. it., p. 599.

[...] Non è in gioco la sofferenza, di cui ce n'è stata sempre troppa sulla terra, né il numero delle vittime. È in gioco la natura umana in quanto tale [...].¹⁰

Nell'universo concentrazionario si rende possibile l'impossibile, la trasformazione della natura umana e proprio in questo consiste il «male totalitario», in quanto realizzazione storica del «male radicale». Attraverso il «male totalitario» il «male radicale» riesce a manifestarsi e, nella sua possibilità realizzata, viene in certo modo razionalizzato, sia pure nella forma di una razionalità aberrante. L'universo concentrazionario è un esempio di razionalità sistemica finalizzata all'annientamento della individualità umana, di quella delle vittime, ma anche di quella degli stessi carnefici.

Un'unica cosa sembra certa – afferma la Arendt – possiamo dire che il male radicale è comparso nel contesto di un sistema in cui tutti gli uomini sono divenuti egualmente superflui. I governi totalitari sono convinti della propria superfluità non meno di quella altrui; e i carnefici sono così pericolosi perché gli è indifferente vivere o morire, essere nati o non avere mai visto la luce. Il pericolo delle invenzioni totalitarie è che oggi, con la popolazione e lo sradicamento in rapido aumento dovunque, intere masse di uomini sono di continuo rese superflue nel senso della terminologia utilitaristica.¹¹

Il tema ricorrente della “prima” riflessione arendtiana sul problema del male è dunque quello della perdita della individualità, di quella libertà individuale che, letta retrospettivamente attraverso le categorie politico-antropologiche di *Vita Activa*, consiste essenzialmente, per l'individuo umano, nell'essere causalità libera, libero inizio di un agire nella dimensione della *politeia*. Nella prima fase della riflessione arendtiana – quella documentata dalle opere del 1951 e del 1958 – la questione del male assoluto si lega strettamente a una diagnosi storico-politica, e poi a una antropologia filosofica, il cui tratto caratteristico è costituito dalla particolare attenzione alla sfera dell'agire politico, come dimensione privilegiata di rivelazione della individualità. In questa prospettiva il «male totalitario», in quanto distruzione della individualità, è il punto di arrivo estremo del processo di corrosione della *politeia*, che nasce invece come *rivelazione* della individualità.

Vi è nella Arendt una profonda consapevolezza della costitutiva “fragilità” della dimensione della *politeia*, come luogo di manifestazione e interazione fra gli individui e le loro libere azioni. La intrinseca fragilità della *politeia* fa sì che essa sia da sempre minacciata da ogni processo di razionalizzazione “anonimo”, che intenda sostituirsi alla variabilità delle azioni individuali. Perché questa “fragilità” e “futilità” dell'azione? Perché l'azione, se è veramente tale, sfugge al processo di reificazione, non si oggettiva in qualcosa; un'azione che si oggettiva in qualcosa, ad esempio l'agire del legislatore, sfocia nell'opera e perde di significato. La *polis* greca, per la Arendt, è stato un unico e irripetibile sistema politico che ha garantito, attraverso la rammemorazione, la conservazione delle azioni: «essa è una specie di organizzazione della memoria». La *polis*, in senso fisico, è lo spazio dell'“apparire”, il luogo in cui gli uomini si manifestano reciprocamente attraverso l'azione e il discorso e l'unico modo per conservare il mondo della *politeia* senza reificarlo è la memoria.¹²

L'ideologia dei sistemi totalitari, che è poi vera e propria premessa della violenza dei *Lager* è, nella sua essenza, una «logica dell'idea» che intende riassorbire le individualità, annullandole nel processo generale della natura (la razza) e della storia (il destino del popolo), di cui intende essere espressione. L'“essenza” del male assoluto-totalitario consiste proprio in questa alienazione dal mondo concreto delle individualità, attraverso la sostituzione dello spazio politico della presenza con uno spazio impolitico popolato da non-individui, che esistono in quanto strumenti per la realizzazione della ideologia. E ciò appare del tutto compatibile con il peculiare

¹⁰ Ivi, trad. it., p. 628.

¹¹ Ivi, trad. it., p. 629.

¹² Cfr. in proposito Gatti 2003, pp. 82-84.

«umanesimo tragico» arendtiano che, alieno da ogni speranza di emancipazione universale, è invece pervaso dal senso della vulnerabilità dell'individuo e della *politeia* in quanto spazio della compresenza.¹³

La «banalità del male»

Il tema della individualità (o, meglio, della sua soppressione) costituisce una sorta di *trait d'union* fra la prima e la seconda fase della riflessione arendtiana, incentrata sul motivo della *banalità del male*. È questo uno degli aspetti più noti (se non il più noto) della discussione arendtiana, che, almeno a prima vista, sembra introdurre una cesura rispetto alla discussione sul «male totalitario».

Il motivo della banalità del male affiora nella riflessione arendtiana soprattutto dopo che l'autrice di *Vita activa* viene inviata, in qualità di corrispondente del *New Yorker*, al processo, svoltosi a Gerusalemme nel 1961, contro l'ex gerarca nazista Adolf Eichmann. Eichmann era un cittadino tedesco residente in Argentina sotto falso nome che, scoperto dal servizio segreto israeliano, venne trasferito a Gerusalemme per essere processato. Il processo contro Eichmann assunse inevitabilmente un valore simbolico: non contava tanto l'imputato in quanto tale, ma soprattutto l'occasione, per il nuovo stato di Israele, di manifestare il proprio sdegno e, in qualche modo, di poter risarcire il proprio popolo delle offese subite.

Posta di fronte alla figura di Eichmann e al tono delle sue risposte, la Arendt fu colpita dalla modestia e dalla grigia normalità dell'individuo. Eichmann non mostrava alcuna grandezza né alcuna eccezionalità, per quanto poste al servizio di azioni criminose; si presentava, al contrario, come un piccolo burocrate che si era trovato a occupare un posto che gli aveva consentito di essere strumento di un sistema finalizzato allo sterminio di massa.

Questa esperienza è stata decisiva per l'intera riflessione arendtiana sul problema del male, favorendo un passaggio dalla nozione di «male radicale» a quella di «banalità del male». Secondo questa formula, tanto famosa quanto discussa, il male possiede una sua «banalità» e «superficialità», dal momento che, per essere commesso, non richiede alcuna particolare «grandezza» o «eccezionalità». Il tratto caratteristico della banalità del male, che la Arendt vede incarnato dalla figura di Eichmann, è piuttosto l'«assenza di pensiero», una carente facoltà di giudizio che rende l'individuo incapace di rappresentarsi il senso di ciò che sta facendo. Scriverà la Arendt in una lettera a Gershom Scholem:

Quel che ora penso veramente è che il male non è mai «radicale», ma soltanto estremo, e che non possieda né profondità, né una dimensione demoniaca. Può invadere e devastare il mondo intero, perché si espande sulla sua superficie come un fungo [...] Profondo e radicale è però solo il bene. Parlare di «male radicale» significa ascrivere al male una grandezza che non possiede.¹⁴

Questa posizione della Arendt fu oggetto di discussioni e polemiche da parte della comunità ebraica. Si ricordi, ad esempio, la reazione di un recensore del libro sul processo-Eichmann:

In luogo del nazista mostro la Arendt ci offre un nazista banale; in luogo dell'ebreo martire virtuoso, ci offre un ebreo complice del male; e in luogo del confronto fra colpa e innocenza, ci presenta la «collaborazione» della vittima con il criminale.¹⁵

¹³ Si veda in proposito Costa 2003, pp. 73-74.

¹⁴ Lettera del 20 luglio 1963, cit. in Vollrath 2003, p. 127.

¹⁵ Citato in Donaggio 2003, p. 24.

Si trattava però di fraintendimenti, ai quali la stessa Arendt ha reagito duramente: il suo intento non era affatto quello di mitigare le mostruosità dei crimini nazisti, ma, al contrario, di sottolineare la «spaventosa banalità del male», di un male che, proprio in virtù della sua banale superficialità, può essere commesso da chiunque e possiede pertanto una straordinaria potenza pervasiva.

Un altro motivo all'origine delle polemiche suscitate dal libro della Arendt fu costituito dalle pagine nelle quali si faceva riferimento alla «cooperazione» di alcuni leader ebraici; ma, anche in questo caso, la Arendt non intendeva affatto sminuire la responsabilità delle gerarchie naziste per quanto riguarda il genocidio.

Al di là delle reazioni suscitate dal libro all'interno della comunità ebraica, il confronto con il caso Eichmann è stato comunque decisivo per la riflessione arendtiana sul problema del male, determinando il passaggio dal motivo, di derivazione kantiana, della «radicalità» del male a quello della sua «banalità». Il tema della banalità del male sembra introdurre una aporia nella riflessione della pensatrice: come può il male essere, allo stesso tempo, «radicale» e «banale»? L'apparente aporia può, almeno in parte, essere risolta tenendo conto del fatto che le due espressioni si riferiscono a due diversi aspetti del fenomeno del male. Se il male radicale – realizzatosi storicamente nel male totalitario – coglie la dimensione oggettiva del male, ne dà una rappresentazione per così dire *a parte objecti*, la banalità del male porta in primo piano la dimensione soggettiva del male, *a parte subjecti*, con riferimento cioè agli autori delle azioni criminose. Il male resta «radicale» nella sua attuazione oggettiva e storicamente determinata, in quanto cioè razionalità «anonima» che si realizza oggettivamente nel sistema dei campi di concentramento e di sterminio. Nell'universo concentrazionario il male totale è «sistemico» e non è riconducibile alla somma delle azioni malvagie, che pure esistono, dei singoli «attori» (fra di essi, gli aguzzini). Quello stesso male ha tuttavia, come proprio corrispettivo soggettivo, la «banalità» di azioni compiute da uomini che hanno agito in «assenza di pensiero», nel silenzio di quella facoltà di giudicare in vista di scopi che è alla base della dimensione autenticamente umana della *politeia*. L'espressione «banalità del male» indica il fatto che un fenomeno come il nazismo, con il suo universo concentrazionario, deve presupporre la collaborazione di una consistente «zona grigia», costituita da «uomini comuni», le cui nature e personalità non presentano nulla di eccezionale o di patologico. Con le parole della stessa Arendt:

Eichmann ebbe molte occasioni di sentirsi come Ponzio Pilato e col passare dei mesi e degli anni non ebbe più bisogno di pensare. Così stavano le cose, questa era la nuova regola, e qualunque cosa facesse, a suo avviso la faceva come cittadino ligio alla legge. Alla polizia e alla Corte disse e ripeté di aver fatto il suo *dovere*, di avere obbedito non soltanto a *ordini*, ma anche alla *legge*.¹⁶

La «banalità del male» e il problema della coscienza morale

Con l'introduzione del tema della banalità del male emerge nella riflessione arendtiana un aspetto che, almeno in parte, si sottrae alla dimensione oggettiva, a quella dimensione che può essere indagata con gli strumenti dell'analisi storico-politica. Attraverso di essa, come abbiamo visto, il «male radicale» viene interpretato come «male totalitario», come tragico corollario di una particolare forma organizzativa del potere totalitario, dominata dalla potenza pervasiva di una ideologia. Il caso Eichmann, invece, insegna alla Arendt che il male assume la sua massima pervasività radicandosi non tanto in una ideologia storicamente determinata, ma nella intrinseca fragilità della coscienza morale. Non a caso, alcuni interpreti della Arendt, come ad esempio Hans Jonas, hanno parlato di un passaggio da una prima fase «politica» del pensiero arendtiano a un'ultima fase «filosofica», con un ritorno a un interesse per la «vita contemplativa», per la «vita della mente»; questo passaggio costituirebbe ovviamente una svolta per una autrice che ha insistito sul tema della «vita attiva» e sulla centralità dell'agire politico.

¹⁶ Arendt 1963, trad. it., p. 142.

In realtà, i tratti di questa “svolta” non devono essere enfatizzati oltremisura, dal momento che, attraverso il riferimento alla cancellazione della individualità umana in quanto capacità di essere sorgente spontanea di azioni, la riflessione arendtiana sul totalitarismo e sul male totalitario assume già una connotazione che, da politica (o storico-politica), diventa in certo modo “metafisica”, poiché si configura come una riflessione che non si limita a svolgere una indagine storico-genealogica, ma intende cogliere l’“essenza” più profonda del totalitarismo. Di questa ispirazione “metafisica” della riflessione arendtiana, ben presente nel capitolo finale delle *Origins of Totalitarianism*, intitolato *Ideologia e terrore*,¹⁷ si trova traccia anche in una lettera a Eric Voegelin del 1951, nella quale la Arendt, riferendosi agli eventuali legami dell’ideologia totalitaria con alcuni tratti profondi della tradizione filosofica occidentale, parla di una tradizione nella quale si è avuta una «rimozione da parte della filosofia, sin dai suoi inizi, della pluralità degli uomini» e una «ostinazione», invece, «sull’astrazione Uomo»; e, sempre nella corrispondenza con Voegelin, la Arendt ritiene di poter riassumere l’essenza del totalitarismo nella «onnipotenza dell’Uomo che rende superflui gli uomini così come l’onnipotenza di Dio ha per conseguenza necessaria il monoteismo».¹⁸

In ogni caso, al di là delle possibili interpretazioni, è certo comunque che dopo il libro del 1963 la Arendt si impegna – con una serie di scritti poi raccolti in un volume dal titolo *Responsabilità e giudizio* – in una riflessione sulla natura umana che eccede i limiti della teoria politica, per ritornare agli interrogativi “classici” della filosofia morale, se non della stessa metafisica. La domanda non è più soltanto *perché il male totalitario?*, ma diventa anche *che cosa significa essere una persona morale, che cosa significa essere una persona dotata di una coscienza morale?*. E, nel tentativo di rispondere a questo interrogativo, la Arendt si confronta con il Kant della *Critica della Ragion pratica*, per il quale la libertà e la costituzione stessa della coscienza morale dipendono dall’obbedienza all’imperativo categorico.

Nelle dense pagine del saggio *Alcune questioni di filosofia morale* Arendt riconosce i meriti di Kant, presentato come il vero inizio della filosofia morale: con la filosofia critica si ha il vero tentativo di fondare una morale autonoma, con essa la morale diventa una «faccenda umana». Ma, in quelle stesse pagine, la Arendt intende mostrare la parziale inadeguatezza della morale kantiana, poiché Kant muove dal presupposto, che è poi di origine platonica, di una autoevidenza della legge morale (tanto che l’imperativo categorico diventa l’unica condizione della coscienza morale), mentre nella *Critica del Giudizio* viene delineata una «critica del gusto», senza però affrontare in alcun modo il problema del giudizio morale. Nella visione kantiana la «condotta morale» non implica il riferimento alla dimensione intersoggettiva, ma dipende «essenzialmente dal rapporto che l’uomo intrattiene con se stesso»¹⁹. Per Kant

il problema non è tanto quello dell’altro quanto quello dell’io, non è tanto quello della bonarietà e mansuetudine, quanto quello della dignità della persona. La norma di riferimento non è l’amore per il prossimo, o di se stessi, bensì il rispetto di se stessi.²⁰

Per la Arendt si tratta invece di applicare il giudicare in senso kantiano, che è la facoltà che è sempre coinvolta quando dobbiamo porre in relazione l’universale e il particolare, all’ambito stesso della morale. Per l’autrice di *Vita Activa* il giudizio è l’autentico arbitro tra il “bene e il male” e non soltanto tra “il bello e il brutto”.

Nel ripensamento arendtiano della facoltà di giudicare è implicita una precisa presa di distanza dall’impianto dell’etica critica: l’imperativo non può essere l’unica condizione della coscienza morale, perché il “tu devi” dell’imperativo può essere pervertito, se non è accompagnato

¹⁷ Cfr. soprattutto Arendt 1951, trad. it., pp. 649-656. Il capitolo è stato inserito come parte conclusiva della seconda edizione del 1958.

¹⁸ Citato in Forti 2004/2009, p. XLIII. Cfr. inoltre ivi, pp. XXXII-XXXIII.

¹⁹ Arendt 1994, trad. it., p. 56.

²⁰ Ivi, trad. it., p. 57.

dalla “responsabilità” e dal “giudizio”. E la dimostrazione di questa possibile perversione della legge morale kantiana è data proprio dalla figura di Eichmann, il quale, quando fu arrestato, dichiarò di «aver sempre vissuto secondo i precetti morali di Kant» e di aver agito «secondo la definizione kantiana del dovere».²¹

Dopo il libro “giornalistico” del 1963 abbiamo quindi una riflessione filosofica sulla banalità del male che, in un altro dei saggi contenuti in *Responsabilità e giudizio (Il pensiero e le considerazioni morali)*, la Arendt presenta, kantianamente, come un passaggio dalla *quaestio facti* alla *quaestio juris*, dalla constatazione dell’esistenza della “banalità del male” alla indagine intorno alle condizioni di possibilità di tale banalità. Impegnandosi nella delineazione di una sorta di fenomenologia della coscienza morale, la Arendt sostiene che il male è la conseguenza di una «assenza di pensiero», cioè il risultato della latitanza, in un individuo, di quella facoltà che, ne *La Vita della mente*, viene chiamata *Vernunft*, nella sua distinzione dal *Verstand*.

Non è un caso che l’ultima opera arendtiana si apra proprio con un richiamo al tema della «banalità del male» e alla figura di Eichmann. Delineando infatti una “architettura” della mente umana che, distinta in pensiero, volontà e giudizio, richiama in modo evidente la tripartizione kantiana fra ragione teoretica, pratica e facoltà di giudicare, la Arendt si propone di ricomporre la frattura fra pensare e agire che, apertasi già con la modernità e con la crisi del pensiero metafisico susseguente all’affermazione della razionalità scientifica, si è espressa drammaticamente nella «assenza di pensiero» che sta a fondamento della banalità del male.

La figura di Eichmann, il padre di famiglia piccolo-borghese che incarna, proprio nella sua atroce normalità, l’espressione più inquietante del nazismo, è per Hannah Arendt la manifestazione idealtipica dell’assenza di pensiero. Non negli avventurieri, nei *bohémien* disposti a farsi comprare da chiunque, o nei capipopolo pronti a tutto, deve essere cercato il tipo sociale caratteristico del totalitarismo, ma proprio nel soggetto incolore delle società di massa, nell’individuo incapace di cittadinanza attiva, che trova la sua nicchia naturale in un’organizzazione che ne annulla il giudizio, in un partito totalitario ma anche in una macchina di sterminio.²²

La distinzione – introdotta ne *La vita della mente* – fra «ragione» e «intelletto», fra *Vernunft* e *Verstand*, corrisponde a quella fra «ricerca di significato» e «ricerca di verità». L’intelletto ha a che fare con il nostro desiderio di conoscere, che può essere motivato da necessità pratiche, da puri interessi teorici o da semplice curiosità; l’attività conoscitiva costruisce, accumula conoscenze verificate con un plausibile grado di solidità, mentre quella della ragione già in Kant – al quale la stessa Arendt si richiama in modo esplicito²³ – è un’attività che tende a oltrepassare i limiti della conoscenza. Nella interpretazione arendtiana, tuttavia, la ragione non è più tanto la facoltà della metafisica nel senso kantiano, cioè una facoltà che si rivolge a “oggetti” (le kantiane «idee della ragione») che vengono dichiarati inconoscibili e quindi inconsistenti rispetto alla verità, ma diventa la sorgente delle domande di senso e, soprattutto, della domanda intorno al significato morale delle nostre azioni. La ragione – osserva la Arendt – «non chiede che cosa una cosa sia e nemmeno se esista, *ma che cosa per essa significhi essere*»;²⁴ e, quindi, «*il bisogno di ragione non è ispirato dalla ricerca di verità, ma dalla ricerca di significato. E verità e significato non sono la stessa cosa*».²⁵

L’assenza di pensiero non va quindi confusa con la stupidità, tanto che la «si può riscontrare anche in persone assai intelligenti». D’altra parte, il «pensare» è, per più di un motivo, qualcosa di «innaturale» e «difficile». In primo luogo si definisce in opposizione al fare, interrompendo il flusso della prassi vitale (pensare significa *fermarsi* a pensare); in secondo luogo si rivolge a

²¹ Cfr. Kohn 2003, trad. it. p. XIV.

²² Dal Lago 1987, pp. 14-15.

²³ Cfr. Arendt 1971 trad. it., p. 141 e Arendt 1978, trad. it., pp. 96-98.

²⁴ Arendt 1978, trad. it., pp. 141.

²⁵ Ivi, trad. it., p. 97.

oggetti “assenti” (il pensare implica un dialogo con noi stessi, appunto con i *nostri* pensieri, determinando una sorta di sdoppiamento); in terzo luogo, quando pensiamo ci sottraiamo alla realtà sensibile e ci rendiamo parte di quello che la tradizione metafisica ha chiamato “mondo sovrasensibile”. Ecco perché, per quanto tutti gli uomini siano in grado di pensare, «ogni riflessione che non si ponga al servizio della conoscenza e non sia ispirata da necessità pratiche è – dice la Arendt citando Heidegger – fuori dell’ordinario». ²⁶ Il pensiero è quindi «pericoloso», poiché ha un effetto paralizzante, interrompe il flusso delle nostre azioni, mette in dubbio regole e codici comunemente accettati; esso produce un effetto di “spaesamento”, poiché la ricerca del senso è una ricerca che continuamente «dissolve e riesamina ogni dottrina e regola consolidata» (notiamo che, in questo caso, la Arendt sta proponendo una idea molto socratica del pensare, con esplicito riferimento ai dialoghi socratici di Platone, il cui esito è aporetico, senza risposta). ²⁷

Ma anche il «non pensare è pericoloso», poiché insegna «ad aggrapparsi a regole già prescritte, di qualsivoglia epoca e società». Per uomini “non pensanti” è molto facile accettare i codici tradizionali o il loro radicale rovesciamento e questo – dice la Arendt – è accaduto nella Germania nazista: il comandamento “non uccidere” si è rovesciato nel suo contrario. ²⁸

Ecco, quindi, la risposta alla *quaestio juris* della banalità del male: il male ha una sua banalità perché ciascun uomo è esposto al rischio dell’assenza di pensiero. La banalità del male non è manifestazione della stupidità e della mancanza di conoscenza, ma è propria del «chiunque non-malvagio» che, non pensando, si è sottratto a quel dialogo interiore con se stessi che è il pensare, dialogo interiore che, con un effetto di sdoppiamento, genera la coscienza morale; il «chiunque non-malvagio» che compie il male nella sua banalità è qualcuno che «non si presenta mai all’appuntamento notturno con se stesso». ²⁹

Osservazioni conclusive

La distinzione fra «male totalitario» e «banalità del male», alla quale abbiamo più volte fatto riferimento, non è quindi riconducibile soltanto a una differenza fra due punti di osservazione sul problema del male (rispettivamente, *a parte objecti* e *a parte subjecti*). Vi è qualcosa di più e di più profondo: nella differenza fra male totalitario e banalità del male si riflette quella tensione, cui ci siamo riferiti all’inizio, che attraversa l’intera analisi arendtiana del problema del male, come analisi che, pur proponendosi di svilupparsi sul terreno storico-politico, procedendo a una indagine su quelle che sarebbero alcune direzioni profonde e di lungo periodo della storia europea, si trova di fronte a una sorta di *impasse*, deve cioè prendere atto della parziale inadeguatezza di una ermeneutica del male di tipo storico-sociologico e, su questa base, della necessità di cambiare prospettiva, ponendo al centro la domanda filosofico-antropologica intorno al “senso” autentico dell’essere uomo.

Il tema della banalità del male è infatti all’origine dell’ultima fase della riflessione arendtiana e del tentativo, rimasto incompiuto, di delineare una nuova antropologia filosofica. Da quel tentativo incompiuto affiora comunque una risposta alla domanda sul “che cos’è” dell’uomo: essere autenticamente umani significa per un verso esercitare costantemente il “pensiero”, la *Vernunft* – quella forma di razionalità il cui compito precipuo è il domandare intorno al senso delle cose e delle nostre azioni –; e, per un altro verso, significa esercitare il «giudizio», facoltà politica per eccellenza che deve mediare il rapporto fra il pensare e l’agire nello spazio della *politeia*.

Ciò che di nuovo viene in primo piano è il rapporto costitutivo con la comunità politica, intesa come spazio della compresenza e, allo stesso tempo, il confronto critico con Kant. Il ripensamento in termini politici della *Critica del giudizio* implica il superamento di quella che, in un

²⁶ Arendt 1971, trad. it., pp. 142-144. Si vedano anche le pagine che *La vita della mente* dedica al significato del «pensare» e alla «guerra intestina fra pensiero e senso comune»; fra i molti passi che possono essere richiamati: «il ritirarsi della mente [è la] condizione necessaria di tutte le attività spirituali» (Arendt 1978, trad. it., p. 181).

²⁷ Arendt 1971, trad. it., p. 153.

²⁸ Ivi, trad. it., p. 154.

²⁹ Ivi, trad. it., p. 162.

lontano saggio dedicato all'etica critica,³⁰ Cesare Luporini definiva la «morale *difensiva*, da campo trincerato» di Kant, nella quale la decisione tra bene e male si gioca tutta all'interno della coscienza individuale. La coscienza morale arendtiana è invece una coscienza che, dopo essersi ritratta dal mondo con il movimento del pensiero, deve immergersi di nuovo nel mondo attraverso l'azione guidata dal giudizio. L'«uomo autentico» arendtiano è l'uomo che, oltre a essere un individuo morale, si mostra capace di mantenere vivo, attraverso l'agire, lo spazio (da sempre minacciato) della *politeia*, che ha a che fare con la bellezza, è creazione del bello.

Il richiamo al modello kantiano del Giudizio (e quindi della terza *Critica*) ha infatti, come importante implicazione, anche una stretta integrazione della dimensione politica con quella estetica, secondo una impostazione che, più che a Kant, si richiama in questo caso all'esempio schilleriano della «educazione estetica». La Arendt, con la sua interpretazione della teoria kantiana del giudizio, propone in certo modo una trasfigurazione della politica nell'estetica: lo spazio della *politeia* è lo spazio della sublimazione dell'azione umana in una forma di «bella e disinteressata comunicazione», che è espressione degli individui nella loro libera unicità. Del resto, già Schiller, un autore che Hannah Arendt ha ben presente, aveva sostenuto che «attraverso lo stato d'animo estetico l'autonomia della ragione si rivela nel dominio della sensibilità» e che il «bello» altro non è che la manifestazione della libertà nel sensibile³¹. E, proprio alla fine delle *Lettere sull'educazione estetica* del 1795, Schiller richiamava le implicazioni politiche della estetica, parlando esplicitamente di uno «Stato estetico».

Nello Stato *estetico* l'uomo deve apparire all'uomo soltanto come forma, unicamente come oggetto del libero gioco. *Dare libertà mediante libertà* è la legge fondamentale di questo regno [...] Solamente il gusto porta armonia nella società, perché stabilisce armonia nell'individuo.³²

Il motivo profondo che attraversa e lega le due concezioni del male è quindi quello della individualità e del suo annullamento: come già abbiamo ricordato, effetto e scopo prioritario del male totalitario, dell'universo concentrazionario, è privare l'individuo di ciò che più di ogni altra cosa lo rende umano, la propensione all'agire politico. La successiva riflessione sulla banalità del male ci mostra che l'effetto di disumanizzazione prodotto dalla razionalità anonima del sistema concentrazionario riguarda non soltanto le vittime, ma anche gli stessi carnefici. La riduzione di individui alla condizione di non uomini, nei quali si realizza il massimo grado di estraniamento, richiede una somma di azioni che, nella loro sconsolante «prosaicità», siano compiute da uomini anch'essi privati della capacità di pensare e, per questo, disponibili a immergersi nei ciechi meccanismi della ideologia e del terrore.

Non è certo un caso che quello della individualità (o, meglio, della perdita della individualità) emerga come motivo conduttore della riflessione arendtiana sul male, dal momento che l'idea della irriducibilità dell'essere umano a strutture e a principi esplicativi di carattere universale costituisce un tratto caratteristico del pensiero antropologico dell'autrice di *Vita activa*. Per quanto sia centrale nella Arendt l'interesse per la dimensione pubblica, per la *politeia* e la sua storia, lo spazio politico è sempre pensato come spazio della compresenza, come teatro delle libere azioni individuali, nelle quali si manifesta la «l'essenza» più autentica dell'uomo, che lo riscatta dalla pura esistenza biologica.

Riferimenti bibliografici

- Arendt 1951: Hannah Arendt, *The Origins of Totalitarianism*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1951, trad. it. (condotta sulla terza ediz. del 1966) a cura di Amerigo Guadagnin, *Le origini del totalitarismo*, Einaudi, Torino 2004/2009.

³⁰ Luporini 1981, p. 124.

³¹ Cfr. Serra 2006, pp. 45-55.

³² Schiller 1943, trad. it., p. 247.

- Arendt 1958: Hannah Arendt, *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago 1958, trad. it. a cura di Sergio Finzi, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2005.
- Arendt 1963: Hannah Arendt, *Eichmann in Jerusalem*, trad. it. (condotta sulla seconda ediz.) a cura di Piero Bernardini, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano 2007.
- Arendt 1965: Hannah Arendt, *Was bleibt? Es bleibt die Muttersprache*, poi in Ead., *Essays in Understanding 1930-1954*, a cura di Jerome Kohn, Harcourt Brace, New York 1994, trad. it. *Che cosa resta? Resta la lingua*, in Ead., *Archivio Arendt 1.1930-1948*, a cura di Simona Forti, Feltrinelli, Milano 2001, pp. 35-59.
- Arendt 1971: Hannah Arendt, *Thinking and Moral Consideration. A lecture*, «Social Research», XXXVIII (1971), poi in Ead., *Responsibility and Judgment*, a cura di Jerome Kohn, Schocken, New York 2003, trad. it. a cura di Davide Tarizzo, *Il pensiero e le considerazioni morali*, in Ead., *Responsabilità e giudizio*, Einaudi, Torino 2004, pp. 137-163.
- Arendt 1978: Hannah Arendt, *The Life of the Mind*, Harcourt Brace Jovanovich, New York-London 1978, ediz. italiana a cura di Alessandro Dal Lago, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987.
- Arendt 1994: Hannah Arendt, *Some Questions of Moral Philosophy*, (scritto nel 1965), «Social Research», LXI (1994), poi in Ead., *Responsibility and Judgment*, a cura di Jerome Kohn, Schocken, New York 2003, trad. it. a cura di Davide Tarizzo, *Alcune questioni di filosofia morale*, in Ead., *Responsabilità e giudizio*, Einaudi, Torino 2004, pp. 41-126.
- Costa 2003: Paolo Costa, *La radicale banalità del male. Hannah Arendt e l'orrore totalitario*, in Enrico Donaggio, Domenico Scalzo (a cura di), *Sul male a partire da Hannah Arendt*, Meltemi, Roma 2003, pp. 63-76.
- Dal Lago 1987: Alessandro Dal Lago, *La difficile vittoria sul tempo. Pensiero e azione in Hannah Arendt*, Introduzione a Hannah Arendt, *La vita della mente*, a cura di A. Dal Lago, Il Mulino, Bologna 1987, pp. 9-59.
- Donaggio 2003: Enrico Donaggio, *La realtà del male. Il corpo nero di Auschwitz*, in Enrico Donaggio, Domenico Scalzo (a cura di), *Sul male a partire da Hannah Arendt*, Meltemi, Roma 2003, pp. 11-27.
- Forti 2004/2009: Simona Forti, *Le figure del male*, in Hannah Arendt, *Le origini del totalitarismo*, trad. it. a cura di A. Guadagnin, Einaudi, Torino 2004/2009, pp. XXVII-LIV.
- Forti 2006: Simona Forti, *Hannah Arendt tra filosofia e politica*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- Gatti 2003: Roberto Gatti, *Il male assoluto e il problema dell'identità. Totalitarismo e nuovo principio politico*, in Enrico Donaggio, Domenico Scalzo (a cura di), *Sul male a partire da Hannah Arendt*, Meltemi, Roma 2003, pp. 77-98.
- Kohn 2003: Jerome Kohn, *Introduction to Hannah Arendt, Responsibility and Judgment*, Schocken, New York 2003, trad. it. a cura di Davide Tarizzo, *Introduzione a Ead., Responsabilità e giudizio*, Einaudi, Torino 2004, pp. VII-XXX.
- Luporini 1947: Cesare Luporini, *Kant e il moralismo moderno*, in Id., *Filosofi vecchi e nuovi. Scheler Hegel Kant Fichte*, Sansoni, Firenze 1947, ripubblicato da Editori Riuniti, Roma 1981, pp. 117-127.
- Pranteda 2002: Maria Antonietta Pranteda, *Male radicale*, in Pier Paolo Portinaro (a cura di), *I concetti del male*, Einaudi, Torino 2002, pp. 159-183.
- Schiller 1953: Johann Christoph Friedrich Schiller, *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, in *Schillers Werke*, Nationalausgabe, Böhlau, Weimar 1953, vol. XX, pp. 309-412, trad. it. a cura di Guido Boffi, *L'educazione estetica dell'uomo. Una serie di lettere*, Bompiani, Milano 2017.
- Serra 2006: Teresa Serra, *Agire politico e creazione del bello. Considerazioni su Schiller e Arendt*, in Margarete Durst, Aldo Meccariello (a cura di), *Hannah Arendt. Percorsi di ricerca tra passato e futuro 1975-2005*, Giuntina, Firenze 2006, pp. 45-55.

- Vollrath 2003: Ernst Vollrath, *Dal male radicale alla banalità del male. Riflessioni su un'idea di Hannah Arendt*, in Enrico Donaggio, Domenico Scalzo (a cura di), *Sul male a partire da Hannah Arendt*, Meltemi, Roma 2003, pp. 123-132.

SAN FRANCESCO D'ASSISI IN FRIEDRICH NIETZSCHE: CONSIDERAZIONI, IMPLICAZIONI E RISVOLTI*

Emanuele Enrico Mariani

Abstract

In the last period of Nietzsche's philosophy appears the figure of St. Francis of Assisi. This article aims to illustrate how Nietzsche, despite the critique of the ascetic ideal as it emerges in *Thus Spoke Zarathustra*, embraces the authentic Christian values inspired by St. Francis. The reading of Ernest Renan's *Vie de Jésus* leads Nietzsche to interpret the figure of St. Francis as *alter Christus*.

Keywords

Friedrich Nietzsche, Francis of Assisi, *Thus spoke Zarathustra*, Ernest Renan, Antichrist.

*«Guai quando i buoni, gli eterni farisei, si mettono a scrivere la storia!
Essi ridipingono i grandi uomini del passato, finché questi non appaiono belli panciuti come lo sono i buoni».*
Friedrich Nietzsche**

È generalmente poco noto il fatto che nell'ultima parte della produzione nietzscheana, specie nei frammenti che l'accompagnano, sia presente la figura di San Francesco d'Assisi.¹ L'assisiense compare per la prima volta tra le carte di Nietzsche negli appunti che vanno dall'autunno 1885 a quello del 1886. Come rilevato dai commentatori dell'edizione critica italiana, si tratta di un periodo cruciale della produzione del filosofo, poiché sarà sulla base di queste annotazioni che si giocherà la grande controversia innescata dall'interpretazione della sorella di Nietzsche Elisabeth-Foerster sulla presunta opera sistematica "La volontà di potenza",² di cui Nietzsche lasciò solo un abbozzo abbandonando l'intento di redigere un tale scritto. Come risulta dai fatti e dai differenti piani dell'opera presenti lungo gli ultimi quattro anni della vita vigile del filosofo di Sils-Maria, la volontà di potenza diventa piuttosto un vettore di riflessione per la realizzazione di altre opere e per il ripensamento, in prospettiva, delle opere del passato con la redazione di nuove prefazioni.³ Così, a precedere di poco il primo appunto di Nietzsche su San Francesco sono delle considerazioni fitte, dal sapore fortemente autobiografico, pianificate per *Aurora* e per *La gaia scienza*.⁴ Il 1885 è anche l'anno che vede il compimento del *Così parlò Zarathustra*.⁵ Un periodo in cui la produzione nietzscheana raggiunge il suo acme, tanto che le precedenti e successive pubblicazioni saranno intese in gran parte come introduzioni, commenti e specificazioni

* Le opere di Friedrich Nietzsche sono citate dall'edizione «Piccola biblioteca Adelphi» secondo l'edizione critica stabilita da Giorgio Colli e Mazzino Montinari con le seguenti abbreviazioni: MA: *Umano, troppo umano*; FW: *La gaia scienza*; Za: *Così parlò Zarathustra*; GM: *Genealogia della morale*; JGB: *Al di là del bene e del male*; A: *L'anticristo*; DD: *Ditirambi di Dioniso*. I frammenti postumi (OFN) e le lettere (EFN) sono riportati dalle *Opere di Friedrich Nietzsche* (Adelphi, Milano) sempre secondo i testi stabiliti dall'edizione critica curata da Giorgio Colli e Mazzino Montinari.

**OFN: VII, I, 1, 3 [1] 167, p. 65.

¹ Il giovane Nietzsche viene a conoscenza delle vicende riguardanti San Francesco già dai tempi del ginnasio grazie al proprio testo di storia: Welter 1847, p. 202.

² Per una disamina dirimente della questione: Piazzesi 2015, pp. 203 e ss.; Langone 2019, pp. 99-100.

³ Colli, Montinari 1975, OFN: VII, I, pp. 325, 340 e ss.

⁴ OFN: VIII, I, 2 [166], pp. 136-138.

⁵ *Ivi*, p. 138.

di quest'opera.⁶ In questo periodo, nel quadro di una riconsiderazione della morale⁷ e del suo valore,⁸ di un guardare indietro ma con rinnovata speranza e apertura della prospettiva,⁹ di un riesame delle posizioni kantiane, hegeliane ed utilitariste (socialismo e tendenza democratica) all'interno di una visione che mantiene la fede nell'ideale morale,¹⁰ si colloca l'appunto in questione:

Ideali popolari, per esempio Francesco d'Assisi: negazione della gerarchia delle anime, di fronte a Dio tutte uguali.¹¹

La visione francescana, come presentata anche da Ernst Renan nella sua celebre *Histoire des origines du Christianisme* è inquadrata da Nietzsche tra gli ideali popolari. A tal riguardo è noto come San Francesco si rivolgesse principalmente agli ultimi ed al popolo mentre allo stesso tempo non pretendeva di fondare un ordine distaccato dalla Chiesa, a motivo della scarsa aderenza di questa agli ideali evangelici, proprio per non reduplicare la dinamica di potere che la Chiesa stessa esercitava in modo spesso non aderente alla parola di Dio.¹² L'egualitarismo intravisto da Nietzsche a proposito dell'ideale francescano trova le sue radici proprio nell'umiltà esaltata dai frati minori, per cui nessuno si voglia migliore degli altri e anzi si umilia ulteriormente di fronte ai torti subiti¹³ al fine di evangelizzare chi cammina su una strada non evangelica o, peggio, falsamente tale. È questa una delle ragioni per cui San Francesco chiede il consenso della Chiesa di Roma per fondare la confraternita per poi donarle una precisa regola bollata e riconosciuta da papa Onorio III dopo una prima approvazione di papa Innocenzo III.¹⁴ Tutto ciò avveniva in nome di un autentico e fedele stile evangelico e quindi in nome della misericordia, dell'umiltà,¹⁵ della povertà e della semplicità.¹⁶ A tal riguardo un detto attribuito a San Francesco recita: «Non c'è alcun superiore in tutto il mondo che tanto sia temuto dai sudditi quanto il Signore farebbe che io fossi temuto, se volessi, dai miei frati. Ma questa grazia a me donò il Signore, perché voglio essere contenuto di tutto come colui che è minore nell'ordine».¹⁷

Scrivo a questo proposito Giovanni Miccoli:

Francesco rinunciò al governo, ma non rinunciò per questo a riaffermare la specificità della sua vocazione e della sua scelta; e a impegnarsi perciò in una stesura della regola che corrispondesse integralmente ad

⁶ Si veda: EFN: IV, [510] *A Resa von Schirnhofen*, <Venezia, primi di maggio 1884>, p. 478. Si veda anche: EFN: V, [754], *A Jacob Burckhardt*, <Sils-Maria, Alta Engadina, 22 settembre 1886>, p. 259.

⁷ «Gesù disse agli uomini: "amate Iddio come io lo amo, come figlio suo: che cosa importa la morale a noi figli di Dio!"». OFN: VII, I, 1, 3 [1] 68, p. 53.

⁸ «La mia proposizione principale è questa: non ci sono fenomeni morali, ma c'è solo un'interpretazione morale di questi fenomeni. Questa stessa interpretazione è di origine extramorale». OFN: VIII, I, 2 [165], pp. 136.

⁹ Colli, Montinari 1975, OFN: VII, I, pp. 325 e ss.

¹⁰ «[...] Il mio tentativo di intendere i giudizi morali come sintomi e linguaggi di segni, in cui si rivelano i fatti del prosperare e del deperire fisiologico, come anche la coscienza delle condizioni di conservazione e di crescita: un modo di interpretazione che ha il valore dell'astrologia. [...] In riferimento alla morale specificamente cristiano-europea: i nostri giudizi morali sono sintomi di decadenza, di mancanza di fede nella *vita*, una preparazione del pessimismo». OFN: VIII, I, 2 [165], p. 135.

¹¹ Ivi, 2 [177], p. 140. Cfr. Ivi, 2 [164], pp. 132-133 «[...] Non ne dubito, era lo stato del saggio, quello al di sopra del quale io allora vivevo, sentendomi ironicamente superiore; era la mite infecondità e contentezza di sé del saggio, quale è immaginata dal popolo, lo starsene in disparte al di là del "puro conoscitore", tutto il sublime onanismo di uno spirito cui è venuta a mancare in ogni senso, la buona volontà di agire, di procreare, di creare. [...]».

¹² Miccoli, 1991, pp. 12 e ss.

¹³ Per es. Frate Leone 2018, pp. 73-74.

¹⁴ Vd. Francesco d'Assisi 1909, pp. 5 e ss.

¹⁵ Frate Leone 2018, pp. 67-68.

¹⁶ Nietzsche riprende due volte, nelle opere pubblicate, le ultime parole che Jan Hus, secondo tradizione, pronunciò vedendo una vecchietta portare il suo fastello al rogo che doveva bruciarlo: «Oh *sancta simplicitas*». In *Umano, troppo umano* in senso ironico sulla virtù [MA: § 67, p. 64], in *Al di là del bene e del male* per spiegare l'esigenza di semplificazione e falsificazione gnoseologica necessaria alla vita dell'uomo: JBG: § 24, p. 31.

¹⁷ Frate Leone 2018, p. 70.

essa. La crescita imprevista del gruppo primitivo lo imponeva all'attenzione di Roma: comportava problemi di organizzazione e di inquadramento istituzionale che non potevano prescindere dalle tradizioni consolidate in materia.¹⁸

Il frammento nietzscheano in oggetto riserva delle considerazioni circa l'ideale del francescanesimo e non, come vedremo, direttamente sulla figura dell'Assisiato. In esso risuona la visione della gerarchia delle anime che in Nietzsche è sovente tematizzata proprio in contrapposizione all'ideale cristiano dell'eguaglianza, dal sapore fortemente kierkegaardiano,¹⁹ testé citato.²⁰ A questo riguardo per Nietzsche valeva il motto "Eguaglianza agli eguali e diseguaglianza ai diseguali", laddove però sovente il richiamo alla figura di Cristo²¹ e la critica del fariseismo finiscono per spiazzare le prospettive interpretative rendendo vano il tentativo di collocare il filosofare nietzscheano entro un'unilaterale dimensione di senso. Se guardiamo al Nietzsche commentatore del *Codice di Manu*²², in taluni casi, come nelle riflessioni sviluppate ne *L'anticristo*, si può notare come egli sembri accogliere una visione pienamente classica e prettamente platonica,²³ poi rielaborata anche da Aristotele, della gerarchia delle anime:

Un codice come quello di Manu nasce come ogni buon codice: riassume cioè l'esperienza, il discernimento e la morale sperimentale di lunghi millenni, esso conchiude, non crea più nulla. [...] Un tale codice non narra mai l'utilità, le ragioni, la casuistica nella preistoria di una legge: con ciò, appunto, essa perderebbe il tono imperativo, il "tu devi", il presupposto della sua obbedienza. Sta precisamente qui il problema. – A un certo punto dell'evoluzione di un popolo, la sua classe più perspicace, vale a dire quelle che sa guardare più indietro e più oltre, dichiara conclusa l'esperienza secondo la quale si deve – cioè si può vivere. [...] *L'ordinamento delle caste*, la legge suprema, dominante non è che la sanzione di un *ordinamento della natura*, di una legalità primaria della natura, sopra la quale nessun arbitrio, nessuna "idea moderna" ha potere. In ogni sana società si differenziano, condizionandosi reciprocamente, tre tipi di diversa gravitazione dal punto di vista fisiologico, ognuno dei quali ha la sua propria igiene, la sua propria sfera di lavoro, la sua propria specie di sentimento della perfezione e di maestria. La natura, *non* Manu, separa gli esseri preminentemente spirituali da quali prevalentemente dotati di forza muscolare e temperamento, e in terzo luogo da coloro che non emergono né per l'uno né per l'altro verso, i mediocri – questi ultimi rappresentano il gran numero; gli altri, il fiore [...].²⁴

Nietzsche, inoltre, in *Al di là del bene e del male* si era così espresso:

¹⁸ Miccoli 1991, pp. 109-110 e ss.

¹⁹ Per es. Kierkegaard 1989, pp. 256 e ss.

²⁰ Sulla *predicazione dell'eguaglianza* in Nietzsche come mascheramento *dell'istinto di vendetta* si veda: Za II: (*Delle tarantole*), pp. 111 e ss.

²¹ In una *accezione ampia* sarebbe anche legittimo vedere Nietzsche come un *imitatore* di Cristo, come suppose Brentano tanto che Nietzsche in *Zarathustra* rivendica a sé la modalità di esistenza del Galileo e lo sceglie come modello esemplare, mostrando di essere stato toccato esistenzialmente dalla figura di Cristo. Ad es. Za I: (*Della libera morte*), pp. 81-82. Vd. Brentano, 1922, pp. 129-132. Cfr. Biser 1981, p. 104; Mariani 2010, pp. 164 e ss.

²² Il *Codice di Manu*, che Nietzsche lesse dalla traduzione dell'Indianista Luis Jacolliot, era stato citato tra le sue letture sicuramente da Max Müller negli *Essays* e da Jacob Burckhardt nelle sue *lezioni sulla storia universale* cui Nietzsche assistette. Vd. Müller 1869, p. 15. Friedrich Max Müller nel secondo capitolo espone lo studio in più volumi *Christus und andere Meister* di Charles Hardwick, ricerche storiche dove vengono esposti alcuni dei principali parallelismi e contrasti tra il Cristianesimo e gli altri sistemi religiosi dell'antichità. In questo contesto fa nuovamente menzione delle *Leggi di Manu* (*Gesetzen Manu's*) in connessione con i due poemi epici dell'India *Râmâiana* e *Mahâbarata*: ivi, p. 49. Vd. anche: ivi, pp. 65 e 306; Burckhardt 2002, p. 41; Jacolliot 1876. Il testo è oggi disponibile nella seguente traduzione italiana: Squarcini, Cuneo 2010.

²³ Platone, *Repubblica*, II, 369 d - 376 e.

²⁴ A: § 57, pp. 83-85.

Occorre costringere le morali a chinarsi dinanzi all'*assetto gerarchico*, occorre mettere di fronte alla loro coscienza la loro presunzione - finché non giungano concordemente a rendersi conto che è *immorale* dire: «Quel che è giusto per l'uno deve essere giusto per l'altro».²⁵

Come si vede, Nietzsche è propenso a trarre da tutte le forme di spiritualità ciò che in queste mette in risalto le differenze tra gli uomini. Da un certo punto di vista, questo può apparire come frutto di un istinto al classismo, inteso in modo ontologico e deterministico. Il filosofo, tuttavia, giustifica questo suo pensiero sottolineando che ogni morale, se vuol essere definita tale, deve tener conto delle differenze, specialmente di quelle naturali, poiché queste appartengono alla realtà molto più delle vuote generalizzazioni astratte. V'è da tenere conto che anche la tipologica fisis-psicologica proposta nello *Zarathustra* – opera nella quale Nietzsche tiene in equilibrio gli estremi della sua riflessione – viene bilanciata dalla dura condanna dei *buoni*,²⁶ coloro riguardo ai quali nella *Genealogia della morale* chiarirà l'inversione valoriale²⁷ di cui sono fautori. Questi, difatti, nello *Zarathustra* sono indicati come i farisei²⁸ possessori di false tavole di valori,²⁹ coloro che crocifiggono l'uomo creatore e l'uomo superiore,³⁰ ma senza che ciò comporti *stricto sensu* una visione ontologico-deterministica del fenomeno.³¹

Tornando alle annotazioni nietzscheane, ritroviamo l'«ideale popolare» del francescanesimo in una elencazione elaborata nel periodo compreso tra l'estate del 1886 e l'autunno del 1887 sempre nel contesto di una critica della morale e del Cristianesimo:³² «46) Ideali popolari, Francesco D'Assisi»,³³ così annota Nietzsche al punto 46 di un elenco che contiene alcuni dei suoi asserti di base in forma sintetica. Ad esempio: «28) Per la fisiologia della potenza»,³⁴ «37) Abbuaiamento moderno», «41) Sia Kant sia Hegel sia Schopenhauer sono determinati da un giudizio morale di fondo. Lo stesso di Platone e Spinoza».³⁵ Poco prima di questa elencazione, una rubrica di frammenti rimasti inutilizzati dopo la composizione di *Al di là del bene e del male*, delle prefazioni del 1886-1887 e del quinto libro de *La gaia scienza*, campeggiano un piano per la *Genealogia della morale*³⁶ e un abbozzo dell'*incipit* de *L'anticristo*,³⁷ unica opera pubblicata nella quale comparirà il nome di San Francesco, e in un contesto del tutto peculiare. Tra le annotazioni prossime compaiono degli appunti relativi alla lettura della *Vie de Jésus* di Ernest Renan³⁸ e delle considerazioni critiche come la seguente:

Critica dell'*ideale cristiano*
della povertà
della castità

²⁵ JBG: § 221, p. 129.

²⁶ «Il fariseismo non è una degenerazione dell'uomo buono: una buona dose di esso è invece la condizione di ogni esser-buoni». *Ivi*, p. 78.

²⁷ GM: pp. 89 e ss. Per una critica dell'antitesi nietzscheana dionisiaco-apollineo: Colli 2006.

²⁸ «Gesù di Nazareth amava i malvagi, non i buoni: la vista della loro indignazione morale provocava le sue invettive. Dovunque si pronunciavano giudizi, egli prendeva partito contro i giudici: voleva essere il "distruttore della morale"». OFN: VII, I, I, 3 [1] 67, p. 53.

²⁹ Za III: (*Di antiche tavole e nuove* § 8), p. 236 Cfr. Za III: (*Di antiche tavole nuove* § 26-27), p. 250.

³⁰ «[...] I buoni, infatti, non sono capaci di creare: essi sono sempre il principio della fine: – essi crocifiggono colui che scrive valori nuovi su tavole nuove, essi immolano a se stessi l'avvenire, – essi crocifiggono ogni avvenire dell'uomo. I buoni – costoro furono sempre il principio della fine. – ». Za III: (*Di antiche tavole nuove* § 26), pp. 249-250.

³¹ Per osservazioni critiche di Nietzsche sul *Codice di Manu* in connessione con *La repubblica* di Platone: OFN: VIII, III 15 [45], pp. 228-229; *ivi*, 14 [106], pp. 73-74. Vd. Etter 2009, pp. 340-252.

³² Sul tema vd. Jaspers 2008; Valadier 1991; Welte 1994.

³³ OFN: VIII, I, 5 [50], p. 192. Subito dopo ricompare la questione della «gerarchia» e Nietzsche appunta: «*Gerarchia*. Rappresaglia. Verità e veridicità. Diritto, pena, eccetera. Compassione». *Ivi*, 5 [51], p. 193.

³⁴ *Ivi*, p. 192.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ivi*, 5 [40], p. 187.

³⁷ *Ivi*, 5 [46], p. 189.

³⁸ *Ivi*, 5 [43], pp. 188-189.

dell'umiltà
nuove aspirazioni europee al fachirismo.³⁹

L'appunto successivo, redatto tra la fine del 1886 e la primavera del 1887, si colloca subito dopo un piano di lavoro per "La volontà di potenza" e tratta del pregiudizio secondo il quale il risultato ed il punto di partenza di un dato fenomeno, anche tra gli artisti, vengano spesso ritenuti un *unicum*. Il frammento a questo punto si suddivide in due parti (esempi), laddove la prima punta a porre sotto scacco la visione cristiana di La Rochefoucauld, il quale, tolto il valore dell'egoismo, ha «*così* diminuito il valore delle cose e della virtù». ⁴⁰ Nietzsche, al contrario, sostiene di aver dimostrato come non si dia nient'altro che l'egoismo, visto che «negli uomini in cui l'*ego* si indebolisce e si assottiglia, si indebolisce anche la forza del grande amore; che coloro che amano di più sono tali soprattutto per la forza del loro *ego*; che l'amore è un'espressione dell'egoismo, eccetera [...]». ⁴¹ La seconda parte dell'appunto così recita:

La musica e la sua pericolosità: la sua dissolutezza, la sua arte di risvegliare stati d'animo cristiani, soprattutto quella mescolanza di sensualità trasferita e ardore di preghiera (Francesco d'Assisi) – tutto ciò si accompagna strettamente all'impurità della mente e all'esaltazione del cuore; infrange la volontà, sovraccita la sensibilità; i musicisti sono lussuriosi.

NB. *Cause* (stati interiori) da cui sorge l'arte: e, *diversissimi* da esse, gli *effetti*.⁴²

L'ultima parte dell'annotazione fa riferimento, quasi foucaultianamente, ma secondo una distinzione netta tra mente e cuore, al valore disciplinare⁴³ delle pratiche monastiche e pare rivelare la conoscenza da parte Nietzsche dei cantici che regolarmente venivano intonati tra i frati come momento estatico e come incentivo tanto alla gioia quanto alla paziente sottomissione *in laude* a Dio.⁴⁴ La prima parte dell'annotazione, quella che tratta dell'amore, apre un primo spiraglio di contatto tra la visione francescana e quella del filosofo tedesco. Se, difatti, Nietzsche non avesse dato costantemente spazio ad un'ampia trattazione del tema dell'amore (*Liebe*), molti aspetti del suo pensiero risulterebbero forse immediatamente decifrabili, ma la profondità della sua indagine sulle religioni e sull'etica rimarrebbe inesplorabile. Ad esempio, il tanto discusso rapporto del filosofo di Sils-Maria con il Cristianesimo perderebbe la sua attrattiva tematica e l'"anticristo", in senso letterale, rimarrebbe l'unico orizzonte capace di delineare il senso del suo impulso spirituale. L'elemento amoroso, al contrario, viene indagato senza astrarre dalle sue possibili configurazioni pratiche che si manifestano all'interno delle modalità concrete di relazione, mirando a bilanciare, attraverso l'evocazione del sacro e la dissertazione, anche controversa, sull'impulso etico, gli squilibri e le degenerazioni dell'affettività presenti nelle attuali forme di convivenza. Prendendo le mosse dall'aforisma «*Amore*»⁴⁵ contenuto in *Opinioni e sentenze diverse*, e attraversando anche alcune parti di *Aurora* e de *La gaia scienza*,⁴⁶ si può accedere al senso più pregnante di importanti plessi argomentativi dello *Zarathustra*, opera nella quale Nietzsche tiene in equilibrio le proprie argomentazioni parlando anche di una «volontà d'amore». ⁴⁷ In quest'opera l'istanza "amore" svolge, difatti, un ruolo tutt'altro che marginale, visto che qui Nietzsche, che chiama fratelli i propri interlocutori,⁴⁸ compone in modo

³⁹ Ivi, 5 [42], p. 188.

⁴⁰ Ivi, 7 [65], p. 303.

⁴¹ Ivi, pp. 303-304.

⁴² Ivi, p. 304.

⁴³ Vd. Foucault 2009.

⁴⁴ «La comunità che si forma inizialmente intorno a Francesco non è un ordine religioso, ma una gioiosa fraternità in lode a Dio. [...] Questa gioia interiore si esprimeva esternamente nella lode di Dio, che poteva tradursi in canto [...]». Bertin 2016, pp. 15 e ss.

⁴⁵ MA II: VM, § 95, p. 38.

⁴⁶ Per es. FW: § 334, pp. 237-238.

⁴⁷ Per es. Za I: (*Della virtù che dona*), p. 85.

⁴⁸ Significativamente, sulla scia del messaggio evangelico, quella francescana si configura come una *fraternitas* un po' come la comunità di lettori cui si rivolge Nietzsche nello *Zarathustra*. Per es. Mercuri 2016, p. 165. Sulla dinamica

sintetico ed organico gran parte della propria concezione dell'esistenza. Vi si ritrova nella forma ora lapidaria, ora argomentativa e narrativa, il nocciolo di quelle che egli riteneva questioni psicologico-esistenziali di tutto rilievo: quella relativa ad una ridefinizione ontologica dell'umano, adesso declinato secondo la prospettiva del dono e di una «virtù che dona»,⁴⁹ e quella che riguarda il campo scientifico, caratterizzato anch'esso da un amore inteso come forza propulsiva che motiva l'autentica passione per la conoscenza.⁵⁰

Il percorso che Nietzsche segue nello studio delle religioni, soprattutto attraverso un metodo comparativo,⁵¹ è caratterizzato, come risulta dall'aforisma «Amore» di *Opinioni e sentenze diverse*, dalla consapevolezza che solo il Cristianesimo ha espresso il massimo potenziale di coinvolgimento per gli uomini parlando dell'amore.⁵² Quest'ultimo, quasi come nell'immagine della «porta carraia» della descrizione nietzscheana dell'eterno ritorno contenuta nello *Zarathustra*,⁵³ riesce a proiettare l'uomo e la donna tanto verso il passato, attraverso dilettevoli ricordi, quanto nel futuro, alimentando la forza della speranza:

L'artificio più fine che il Cristianesimo ha in più, rispetto alle altre religioni, è una parola: esso parlò di *amore (Liebe)*. Così diventò la religione lirica (mentre nelle altre sue due creazioni il semitismo ha donato al mondo religioni eroico-epiche). C'è nella parola amore qualcosa di così ambiguo ed eccitante, qualcosa che parla tanto al ricordo e alla speranza, che anche l'intelligenza più bassa e il cuore più freddo sentono qualcosa dello scintillio di questa parola. [...].⁵⁴

L'amore, prosegue, è capace di apportare profondo significato anche al travaglio della vita presente: attenua le difficoltà quotidiane e fornisce, in senso sia psicologico che sessuale, compimento alle tensioni sublimite⁵⁵ dell'animo umano. Memoria e ricordo, importanti elementi dell'approccio fenomenologico del secondo Novecento, soprattutto di matrice husserliana, forse non a caso sono ampiamente analizzati e tematizzati da Nietzsche negli appunti che risalgono al periodo della redazione della seconda parte del *Così parlò Zarathustra*.⁵⁶

Sempre in *Umano, troppo umano* egli spiegava come i *Vangeli* rappresentassero un grande esempio grazie al quale poter fare di un libro un'opera universale, capace di toccare con successo le sensibilità più disparate. Quasi anticipando lo spirito del suo *Zarathustra*, ove fa sintesi di cultura cristiana e avestica,⁵⁷ scriveva:

Non c'è un libro che contenga più abbondantemente ed esprima più candidamente ciò che può far bene ad ogni uomo – fanatica intimità di felicità, pronta al sacrificio e alla morte nella fede e nella contemplazione della *propria* «verità» come verità ultima – del libro che parla di Cristo: da esso un uomo accorto può apprendere tutti i mezzi con cui si può fare di un libro il libro del mondo e l'amico di ognuno, specialmente quel mezzo magistrale di presentare tutto come trovato, niente come futuro e incerto. Tutti i libri di grande efficacia cercano di fare un'impressione simile, come se in essi fosse circoscritto il più vasto orizzonte intellettuale e spirituale e ogni astro (*Gestirn*) presente o visibile in futuro dovesse girare intorno al sole (*Sonne*) ivi risplendente. Non deve dunque, per la stessa ragione per cui libri simili sono di grande effetto, rimanere povero di efficacia ogni libro *puramente scientifico*? [...].⁵⁸

«telepoietica» messa in opera da Nietzsche in relazione al dualismo amico/nemico ed all'idea di fratellanza si considerino le fondamentali pagine derridiane: Derrida 2020.

⁴⁹ Za I: (*Della virtù che dona* § 1), pp. 83-85.

⁵⁰ Za: (*Prologo* § 4), pp. 8-9. Cfr. GM: P., § 1, p. 3.

⁵¹ Figl 2007, pp. 72, 231-233.

⁵² MA II: VM, § 95, p. 38; OFN: IV, II, 17 [19], p. 320.

⁵³ Za III: (*La visione e l'enigma* § 2), p. 183.

⁵⁴ MA II: VM, § 95, p. 38.

⁵⁵ Vd. Assoun 1998, p. 145; Kaufmann 1974, p. 238.

⁵⁶ Per es. OFN: VII, III, 38 [14], pp. 295-297; ivi, 40 [23], pp. 325-326; ivi, 40 [28], p. 330; 40 [29], pp. 330-33; ivi, 40 [34], pp. 331-332.

⁵⁷ Vd. Mariani 2017.

⁵⁸ MA II: VM, § 98, pp. 39-40.

Nell'opera vengono spesso richiamati il tono e le formule tipiche del *Nuovo* e dell'*Antico Testamento* mantenendo al centro della trattazione, in continuità con l'elemento cristiano, una prevalenza dell'amore cantato ed esaltato nei suoi molteplici aspetti: quello aspirante alla trascendenza di sé, quello che riporta gli uomini al cospetto della verità, della conoscenza e della scienza, e quello erotico-passionale raffigurato da *Eros* e dalle relative funzioni simboliche.⁵⁹

È sempre nello *Zarathustra* che gli elementi sopra riportati sulla critica all'ideale cristiano trovano una loro accentuata relativizzazione. Nietzsche difatti, quasi platonicamente, loderà la «piccola povertà» asserendo che «colui che poco possiede tanto meno è posseduto»⁶⁰ e sosterrà che l'umiltà «ha la più dura delle pelli»,⁶¹ mentre dedicherà un intero capitolo *alla castità* non respingendone la pratica.⁶² La natura sacerdotale⁶³ del profeta nietzscheano è evidente, come evidente è l'ammirazione estatica della natura che unisce il filosofo tedesco a Francesco, e l'antico Zoroastro⁶⁴ ai frati minori del Santo d'Assisi. Parlando del *Cantico delle creature* Chiara Mercuri scrive: «La base della sua poetica è l'esaltazione del mondo e del creato, contro la visione di un mondo da disprezzare, all'epoca ancora dominante. Innocenzo III aveva, pochi anni prima della composizione del *Cantico*, scritto un libello intitolato significativamente *Sul disprezzo del mondo*, nel quale ribadiva una concezione pessimistica del mondo e della natura, quasi lucrezianamente intesi».⁶⁵ Come in Francesco, un'esaltazione del sole la si ritrova anche in Nietzsche. L'imponente figura dell'astro, difatti, compare sia nell'*incipit* dello *Zarathustra*, dove ispira il novello profeta a voler tramontare donandosi agli uomini,⁶⁶ sia nell'*incipit* del *Cantico* francescano in cui occupa il primo posto nella natura tra le creature di Dio:

[...] Laudato sie, mi Signore, con tutte le tue creature
Spezialmente messer lo frate Sole,
lo quale è iorno, e allumini noi per lui.
Ed ello è bello e radiante cun grande splendore:
de te, Altissimo, porta significazione [...].⁶⁷

Il successivo appunto di Nietzsche, questa volta risalente all'autunno del 1887, lega in qualche modo, per stile e prossimità, San Francesco d'Assisi alla figura di Socrate:

Francesco d'Assisi: *innamorato* (corsivo mio), popolare, lotta contro l'aristocrazia e la gerarchia delle anime, a favore degli infimi.⁶⁸

Socrate: lotta contro gli istinti aristocratici, in modo molto plebeo (*contro l'arte*, ma con un modello scientifico. Scherno sull'istinto aberrante di Renan che mescola *noblesse* e scienza).

⁵⁹ Za II: (*Il canto della danza*), p. 123.

⁶⁰ Za I: (*Del nuovo idolo*), p. 54. «[...] Guardateli questi superflui! Acquistano ricchezze e così diventano più poveri. Potenza essi vogliono, e prima di tutto la leva della potenza, molto denaro - questi incapaci». Za I: (*Del nuovo idolo*), p. 53.

⁶¹ Za II: (*L'ora senza voce*), p. 171.

⁶² Za I: (*Della castità*), pp. 59-60.

⁶³ Za II (*Dei preti*), p. 101.

⁶⁴ Diogene Laerzio 2006, [I, 6-7], p. 13.

⁶⁵ Mercuri 2016, p. 187. Vd. Lucrezio 2013. Si veda il seguente aforisma nietzscheano: «Una decisione rischiosa. La decisione del cristiano di trovare il mondo brutto e malvagio ha reso il mondo brutto e malvagio». FW: 130, p. 167. Vd. Overbeck 2000, pp. 91-92. Cfr. Spadaro 2009, pp. 191 e ss.

⁶⁶ Za: (*Prologo*), p. 3.

⁶⁷ Francesco D'assisi 2016, pp. 23 e ss. «Tra tutte le creature che Francesco invita a lodare assieme a lui un posto privilegiato è assegnato a "messer lo frate Sole", perché attraverso lui Dio illumina gli uomini e perché esso è immagine della stessa luce divina». Ivi, p. 23. Sulla simbologia del sole e sui culti solari: Eliade 2007, pp. 110 e ss. Riguardo alla poetica del *Cantico*, «primo testo della letteratura italiana», e del suo destino all'epoca di Bonaventura: Mercuri 2016, pp. 184 e ss.

⁶⁸ OFN: VIII, II, 9 [19], p. 9.

La scienza e la democrazia fanno tutt'uno (cheché ne dica il signor Renan), certamente fanno tutt'uno l'arte e la «buona società».⁶⁹

Nel caso di Socrate Nietzsche ne *La gaia scienza* aveva smentito quanto, a partire da *La nascita della tragedia* fino a giungere al *Crepuscolo degli idoli*, aveva tematizzato indicandolo come il responsabile della definitiva dissoluzione dell'elemento tragico dionisiaco, ovvero dell'affermazione della fredda *ratio* apollinea, e lo descriverà, spiazzando il lettore, con un aggettivo che ha utilizzato anche per San Francesco:

Socrate morente. Ammiro la forza d'animo e la saggezza di Socrate in tutto quanto egli fece, disse – e non disse questo ateniese, spirito maligno e ammaliatore, beffardo e *innamorato* (corsivo mio) [...] non fu soltanto il più saggio chiacchierone che sia mai esistito: fu altrettanto grande nel tacere. Avrei voluto che anche nell'ultimo momento della vita fosse restato silenzioso – allora, forse, sarebbe appartenuto a una categoria di spiriti ancor più elevata [...] Socrate, Socrate ha sofferto della vita! E se ne è anche vendicato – con quelle parole velate, atroci, pie e blasfeme [...] – Ah, amici! Noi dobbiamo superare anche i greci!».⁷⁰

Come il Socrate in lotta contro l'aristocrazia si rivela oggetto d'ammirazione, anche Francesco in lotta contro la gerarchia dominante deve essere stato per Nietzsche un simile oggetto di apprezzamento. È noto, indulgendo nel confronto con Socrate, come le ultime ore di San Francesco siano state scandite dalla profonda preoccupazione per il futuro dell'ordine da lui fondato, per il mutare delle condizioni iniziali, per l'insediarsi di uno spirito contrario a quello evangelico degli inizi.⁷¹ Anche nel disprezzo della sapienza dei dotti,⁷² e della falsa e comoda vita erudita, la visione dello *Zarathustra* sembra collimare con quella francescana alle cui origini i libri erano pressoché proibiti a vantaggio delle opere e di uno stile di vita laborioso, attivo e caritatevole.⁷³ Nietzsche, inoltre, interpreta gli ultimi francescani come gli *infimi* (*Niedersten*), ma il farsi o l'essere piccolo, minore, dei frati è consequenziale al dettato di Gesù secondo cui la verità è rivelata ai piccoli⁷⁴ e che “bisogna convertirsi e divenire come i bambini per accedere al regno dei cieli”⁷⁵. Scrive Éloi Leclerc:

A certains heures de lucidité, l'homme comprend que rien, absolument rien ne pourra lui rendre une joyeuse et profonde confiance dans la vie, à moins d'un recours à une source qui soit ou même temps un retour à l'esprit d'enfance. La parole de l'Évangile n'est jamais apparue aussi lourde de la vérité humaine : si vous ne devenez comme des tout-petits, vous n'entrez pas dans le Royaume de dieux.⁷⁶

In tal senso una coincidenza, successivamente oggetto di un nuovo questionamento critico,⁷⁷ si ha con la concezione della vita spirituale in Nietzsche, laddove l'accettazione gioiosa

⁶⁹ *Ibid.* I frammenti che precedono e seguono sono in parte critici verso le visioni classiche del Cristianesimo, si veda: ivi, 9 [16], p. 8; ivi, 9 [18], p. 9. L'accostamento San Francesco-Socrate, secondo questi stessi termini, viene riproposto nel 1888 in una rubrica pubblicata per la prima volta nella sua forma autentica in lingua italiana e che pare possa intendersi come «Indice del primo libro» della “Trasvalutazione dei valori”, allora pensato, per l'appunto, come *L'antitricristo*. Vd. ivi, 12 [1], p. 401. Cfr. ivi, 11 [416], pp. 397-398.

⁷⁰ FW: § 340, pp. 247-248.

⁷¹ Vd. Le Goff 2002, pp. 50 e ss.; Mercuri 2016, pp. 161 e ss.

⁷² Ad. es. Za II: (*Dei dotti*), pp. 141-143.

⁷³ Mercuri 2016, pp. 164 e ss.

⁷⁴ Mt 11, 25-26.

⁷⁵ Mt 18, 1-5.

⁷⁶ Leclerc 1991, p. 10.

⁷⁷ Si consideri il seguente appunto di Nietzsche sulla ricostruzione dell'ideale cristiano: «[...] È una mentalità *povera*... segno di una razza *esaurita* ... non bisogna lasciarsi ingannare (“dovete diventare come i fanciulli”) – le nature *affini*: Francesco d'Assisi (nevrotico, epilettico, visionario, come Gesù)». OFN: VIII, II, 11 [363], pp. 363-364. Queste considerazioni di ordine psicologico, erano da Nietzsche già state espresse, con toni più miti, anche nel seguente frammento risalente all'autunno del 1887: «I grandi erotici dell'ideale, i santi della sensualità trasfigurata e incompresa, quei tipici apostoli dell' “amore” (come Gesù di Nazareth, San Francesco d'Assisi, San Francesco di Paola): in loro l'equivocante

dello spirito divenuto «fanciullo»⁷⁸ e capace di dire di «sì»⁷⁹ al mondo, da lui voluto e creato, compie il faticoso travaglio dello sviluppo dell'individuo. Esso transita, prima di questa decisiva e definitiva metamorfosi, dalla passiva accettazione dei valori tradizionali, che appaiono sotto forma dell'arido dovere, all'imposizione della propria volontà sul mondo a discapito delle imposizioni ereditate. La visione proposta da Erich Fromm,⁸⁰ come testimonia anche Stéphane Barsacq, sul primato dell'essere o dell'avere rende attuali le vite e le testimonianze di San Francesco e di Nietzsche aprendo altri squarci di riflessione. Anche in Nietzsche, infatti, si propone una possibile «pauvreté splendeur de l'être»⁸¹ e una ricchezza vera, non fatta di vanagloria. Prova ne è il dato che in *Zarathustra* nel tema ritornante del tramonto vengono accostati elementi che indicano una ricchezza spirituale e ontologica di cui il sole,⁸² immagine mitraico-zoroastriana per eccellenza, è per il suo protagonista simbolo naturale sovrano ed eminente per la sua essenza donante.⁸³ Difatti quest'ultimo, scriverà il filosofo di Sils Maria, «attingendo da tesori inesauribili, ricolma d'oro il mare – Così che anche il più povero dei pescatori rema con remi d'oro (*mit goldenem Ruder*)».⁸⁴ La visione di questa sovrabbondanza nata dal cuore stesso dell'essenza della vita, e non dal possesso di alcunché, suscita le lacrime di Zarathustra.⁸⁵ Si tratta di una ricchezza che risiede nel nocciolo dell'esistenza e si contrappone a quella materiale dei mercanti,⁸⁶ venendo raffigurata dal rilucere del sole che si inabissa nelle acque ricolmandole, con i suoi raggi, di doni inesauribili, tra i quali quello della vita stessa.⁸⁷ È noto come Francesco provenisse da una famiglia di mercanti – il padre era un ricco commerciante di stoffe – e come conducesse una vita agiatissima che abbandonò del tutto per la *sequela Christi*.

Nietzsche, per l'appunto, durante la lettura della *Vita di Gesù* di Renan fa sintesi in un'unica annotazione, cronologicamente l'ultima, di numerosi passaggi di quest'opera, ricalcando la definizione di San Francesco contenuta, non a caso, proprio nel capitolo XI, dal titolo *Il regno di Dio come il regno dei poveri*.⁸⁸ Tra il commento di talune considerazioni renaniane su Cristo e le

istinto sessuale si svia per così dire in ignoranza, fino a doversi da ultimo soddisfare con fantasmi: con "Dio", con "l'uomo", con la "natura". (Questa soddisfazione poi non è solo soddisfazione illusoria: negli estatici dell' "unio mystica" essa si compie, per quanto sempre dal loro volere e "capire", non senza i sintomi fisiologici che accompagnano la più sensibile e naturale soddisfazione sessuale)». OFN: VIII, II, 11 [363], p. 127.

⁷⁸ Za I, (*Delle tre metamorfosi*), pp. 24-25.

⁷⁹ Ivi, p. 25.

⁸⁰ Fromm 1982.

⁸¹ «[...] La pauvreté splendeur de l'être – est contraire au sentiment destructeur de l'avoir; elle désigne une *responsabilité*: celle de chacun envers autrui, au sens où Rimbaud le dira aussi: le poète est «charge de l'humanité, des animaux même». Barsacq 2008, pp. 12 e 15. Cfr. Mercuri 2016, p. 73.

⁸² Za: (*Prologo*), pp. 3 e ss.

⁸³ «[...] Di te fai sacrificio, ti tormenta la ricchezza – consegnami te, non ti risparmi, non ami te: ognora ti stringe il grande tormento di granai *traboccanti*, di un *traboccante* cuore – ma nessuno più ti ringrazia [...]». DD: (*Sulla povertà di chi è il più ricco*), pp. 76-77.

⁸⁴ Za II: (*Di antiche tavole e nuove* § 3), p. 234. Cfr. FW: § 337, pp. 242-243.

⁸⁵ Cfr. Duperron 1771, p. 21. Vd. Gramzow 1907, p. 59. Sulle lacrime di Francesco: Barsacq 2008, p. 11. «Jusqu'à sa mort en 1226, devenu presque aveugle, après avoir tant pleuré – les larmes sont à la pointe de toute joie –, François à mené un existence mesurée à l'aune de celle de Jésus. Saveur sans couronne, il s'est fait un être de misère et de compassion». Leclerc 1991, pp. 39 e ss.

⁸⁶ «Là dove la solitudine finisce, comincia il mercato; e dove il mercato comincia, là comincia anche il fracasso dei grandi commedianti e il ronzio di mosche velenose [...]. Il mondo ruota intorno agli inventori di valori nuovi – invisibilmente esso ruota. Ma il popolo e la fama ruota intorno ai commedianti: così va il mondo». Za I: (*Delle mosche del mercato*), pp. 55-58. «[...] Ma laggiù in basso – là tutti parlano e nessuno fa attenzione. Anche a propagare la propria saggezza con squillo di campane: ai mercanti sul mercato basterà far tintinnare pochi soldi, per sovrastarne il suono!». Za III: (*Il ritorno a casa*), p. 217. Non a caso l'uomo folle di Nietzsche cerca Dio proprio al mercato: FW: § 125, pp. 162-164.

⁸⁷ «Così vuole la specie delle anime nobili: esse non vogliono avere nulla *per nulla*, e meno di tutto la vita. Ma chi è della plebe vuol vivere per nulla; noialtri, però, cui la vita si donò, – noi riflettiamo di continuo su *che cosa* dare di meglio *in cambio!* [...]». Za III: (*Di antiche tavole e nuove* § 5), pp. 234-235.

⁸⁸ Renan 2008, pp. 223 e ss.

annotazioni di alcuni brani evangelici, che poi condurranno alla formulazione della sua visione di Gesù⁸⁹ proposta ne *L'anticristo*, Nietzsche annotava:

Il grande movimento umbro del XIII secolo, il più affine a quello del Galileo, avvenne in nome della povertà: Francesco d'Assisi: *exquisite bonté, sa communion délicate fine et tendre avec la vie universelle*.⁹⁰

Renan, difatti, dopo aver discusso dell'ebionismo, – «il nome di “povero” (*ebion*) era diventato sinonimo di “santo” e di “amico di Dio”»⁹¹ – quale movimento più vicino a Gesù nell'esaltazione della povertà e i cui membri vengono poi dichiarati eretici,⁹² e di quanto narrato nel libro di *Enoch*,⁹³ scriveva:

Il grande movimento umbro del XIII secolo, che è tra tutti i tentativi di fondazione religiosa quello che ricorda di più il movimento del Galileo, si svolse completamente all'insegna della povertà. Francesco d'Assisi, l'uomo che per la squisita bontà, delicata e affettuosa comunione con la vita universale, più assomiglia a Gesù Cristo, è stato povero [...].⁹⁴

L'accostamento Gesù/Francesco e la concezione di quest'ultimo come *alter Christus*⁹⁵ spingono Nietzsche, sulla base della conoscenza della storia riguardante l'immagine di Francesco consegnata ai posteri, a richiamare la figura del Santo d'Assisi proprio ne *L'anticristo*, dove proporrà la sua visione del tutto peculiare di un Cristo la cui vita e il senso del suo insegnamento – «la buona novella» di un Dio tra gli uomini –⁹⁶ sono traditi sia dall'ordine ecclesiastico esistente sia da quello che Paolo fonderà sulla base della menzogna.⁹⁷ Per questo, come poi avvenne anche per gli scritti su Francesco, bisognava manomettere e tradire i *Vangeli*, negare l'autentico spirito cristiano che non prevedeva né colpe né peccati affermando un regno di Dio immanente, presente qui ed ora. Gesù non rivendicava nulla per se stesso: questi affermava che ciascuno è figlio di Dio. La croce, così, diviene il destino di chi vive troppo vicino ai farisei e nello *Zarathustra* Nietzsche affermerà che Gesù sarebbe pervenuto alla sua dottrina se fosse vissuto più a lungo.⁹⁸ Ne *L'anticristo*, approfondendo la sua indagine, scrive infine:

Quel che riguarda *me*, è il tipo psicologico del redentore. Esso, per l'appunto, *potrebbe* essere contenuto nei Vangeli a dispetto dei Vangeli, per quanto questi siano pur sempre mutili o sovraccarichi di tratti estranei: allo stesso modo con cui Francesco d'Assisi è contenuto nelle sue leggende a dispetto delle sue leggende. *Non* la verità su quel che lui ha fatto, su quel che ha detto, su come in realtà sia morto: ma il problema se il suo tipo sia in generale rappresentabile, se esso sia «tramandato». [...].⁹⁹

⁸⁹ «Egli non ebbe mai un concetto della “persona”, dell' “individuo”: si è una cosa quando ci si ama, quando si vive solo dell'altro. I suoi discepoli e lui erano una cosa sola». OFN: VII, III, 11 [338], p. 386. Vd. anche: ivi, 11 [392], p. 387; OFN: ivi, 11 [393], p. 387.

⁹⁰ Ivi, 11 [385], p. 386; ivi, 11 [387], p. 386; ivi, 11 [389], p. 387.

⁹¹ Renan 2008, p. 225.

⁹² *Ibid.*

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ Ivi, p. 226.

⁹⁵ Spadaro 2009, pp. 79 e ss.

⁹⁶ A: § 29, p. 38.

⁹⁷ Per es. A: § 51, p. 73.

⁹⁸ «Davvero troppo presto morì quell'Ebreo, che i predicatori della lenta morte onorano: e per molti da allora è stata una disgrazia che egli morisse troppo presto. Non conosceva che le lacrime e la melanconia dell'Ebreo, insieme all'odio dei buoni e giusti – l'Ebreo Gesù: ed ecco lo assalse il desiderio di morire. Fosse rimasto nel deserto e lontano dai buoni e giusti! Forse avrebbe imparato a vivere e ad amare la vita – e anche a ridere! Credetemi, fratelli! Egli morì troppo presto; egli stesso avrebbe ritrattato la sua dottrina, fosse giunto alla mia età! Egli era tanto nobile da ritrattare! Ma era ancora immaturo. Il giovinetto è immaturo nel suo amore e, immaturo, odia gli uomini e la terra». Za I: (*Della libera morte*), pp. 81-82.

⁹⁹ A: § 29, p. 37. Vd. anche: Francesco d'Assisi 2017; Anonimo Perugino 2016.

A queste considerazioni segue la polemica con Renan, reo di aver utilizzato per descrivere Gesù «i due concetti meno appropriati»,¹⁰⁰ quelli di *eroe* e di *genio*, mentre la descrizione psicologica più attinente del *tipo* Gesù sarebbe, anche sulla scorta degli scritti di Dostoevskij, quella fisiologica di «idiota».¹⁰¹ A proposito di San Francesco d'Assisi Chiara Mercuri nota:

Francesco diceva di sé di essere «simplex et idiota», semplice e senza cultura. Ciò rientrava nel suo rivendicato atteggiamento di minorità. Quelle parole - che per Francesco costituivano un manifesto, un programma di ciò che voleva essere e di ciò che voleva fossero i suoi - furono usate da Bonaventura per delineare un altro tipo di semplicità. Una semplicità che non scaturisce da una volontà - fuori dal comune - di tenere ferma, fino alla morte, per sé e per i suoi una vita da ultimi, ma una semplicità che iniziò ad essere tramandata sempre più come elementarità, ingenuità, mancanza di acume, di cultura, di visione delle cose. [...].¹⁰²

Nella sua critica Nietzsche, persuaso che la psicologia fosse «la signora delle scienze» e «la strada per i problemi fondamentali»,¹⁰³ sta dando fondo ad una *psicologia*¹⁰⁴ del redentore. L'immagine di questi forse permane nella storia trasformata in falsità che riguarda, oltre che la vicenda francescana,¹⁰⁵ anche quella di Gesù, tanto che si procede alla fondazione di una Chiesa in contrasto con l'autentico spirito della «buona novella». È oltremodo significativo come la figura di Francesco, stavolta in linea con le considerazioni renaniane, venga chiamata in causa non in modo polemico ma in modo assai prossimo a quella di Gesù. La vicenda storica relativa alla proibizione di Bonaventura¹⁰⁶ delle leggende precedenti su Francesco ed all'immagine ufficiale e distorta di quest'ultimo che dopo la sua morte doveva essere imposta, da Nietzsche veniva traslata sull'apparato ecclesiastico. Ciò diviene esempio della tesi di una distorsione che regna sul mondo cristiano in generale e specialmente nei *Vangeli*.¹⁰⁷

Ciò che pensava fosse accaduto ai *Vangeli* - come alla trasmissione dell'immagine di Francesco - dove molto dell'autentico messaggio di Gesù e della sua vita, del suo reale carattere, doveva essere andato perduto, piegato al *ressentiment* ed a ben precise esigenze di potere, per ironia della sorte sarebbe di certo toccato al suo lascito letterario e filosofico a causa dell'irrefrenabile smania di notorietà ed egoistica sete di potere della sorella Elisabeth. Questa, nel suo esclusivo interesse immediato, fece di tutto¹⁰⁸ per veder innalzato, e ad ogni costo, il nome del fratello, legandolo indebitamente alle «ideologie» del movimento nazionalsocialista, coinvolgendo proprio lui che si era espresso in modo del tutto distante, con grande lucidità profetica e sensibilità storica, rispetto a quanto stava per accadere allora in Germania.¹⁰⁹

¹⁰⁰ A: § 29, p. 37.

¹⁰¹ A: § 29, p. 38; A: § 31, p. 40.

¹⁰² Mercuri 2016, pp. 179-180. Vd. Francesco d'Assisi 1909, p. 17. Scrive Chiara Mercuri: «La semplicità cui si riferisce Bonaventura in innumerevoli passi della sua opera è "inferiorità" e non come fu in Francesco "minorità", ovvero ricerca di sottomissione ad ogni uomo, ad ogni vivente, ad ogni animale, ad ogni pianta, in rispetto del creato [...]». Mercuri 2016, p. 180.

¹⁰³ JGB: § 23, p. 28.

¹⁰⁴ Tra gli autori di psicologia che hanno giocato un ruolo di spicco nella produzione nietzscheana citiamo Paul Bourget ed Eduard von Hartmann. Nel periodo specifico che trattiamo Nietzsche era alle prese con la lettura di: Charles Richet, *Essai de psychologie generale*, Félix Alcan, Paris 1887. Per l'elaborazione della psicologia nietzscheana ed i suoi sviluppi si rimanda a: Wotling 2006; Chamberlain 1999. Cfr. Mariani 2017, pp. 394 e ss.

¹⁰⁵ Mercuri 2016, pp. 161 e ss.

¹⁰⁶ «Bonaventura usa la sua scienza, la sua cultura, proprio nel modo in cui Francesco aveva spiegato fosse più pericoloso: per stabilire gerarchie. Questo anche perché Bonaventura è persuaso - come i suoi contemporanei del resto - che la cultura coincida esclusivamente con il sapere teologico-filosofico, e sia in grado di giungere a verità incontrovertibili». Ivi, p. 180.

¹⁰⁷ A: § 45, pp. 61 e ss.

¹⁰⁸ Per es. Piazzesi 2015, pp. 204 e ss.; Montinari 2008, pp. 173 e ss.; Deleuze, Bataille 2016, pp. 103 e ss.

¹⁰⁹ Si veda: MA: § 475, pp. 263-264. Per es. «Recentemente mi ha scritto un certo signor Theodor Fritsch di Lipsia. In Germania non c'è nessuna banda di persone più impudenti e stupide di questi antisemiti. Per ringraziamento gli ho

Nonostante le falsificazioni e le strumentalizzazioni storiche, ermeneutiche, biografiche e letterarie, quando Nietzsche, con lo *Zarathustra*, esprimerà la sintesi suprema del proprio vissuto e della propria esperienza culturale, restituirà ai posteri l'immagine più fedele ed equilibrata del proprio impulso profondamente ed autenticamente spirituale.

Riferimenti bibliografici

- Anonimo Perugino 2016: (Anonimo Perugino), *La Leggenda di San Francesco*, Le vie della cristianità 2016, Epub. Edition.
- Assoun 1998: Paul-Laurent Assoun, *Freud e Nietzsche*, trad. it. di Anna Fioriti, Giovanni Fioriti, Roma 1998.
- Barsacq 2008: Stéphane Barsacq, *Préface*, in *François d'Assise. La joie parfaite*, Points, Lons-le-Saunier 2008.
- Bertin 2016: Mario Bertin, *Introduzione*, in *Francesco d'Assisi, Il cantico delle creature*, Lit, Roma 2016.
- Biser 1981: Eugen Biser, *Nietzsche davanti a Gesù*, «Concilium. Rivista internazionale di teologia», a cura di Claude Geffre e Jean-Pierre Jossua, trad. it. di Alberto Gallas, Anno VIII, N. 5, Queriniana, Brescia 1981.
- Brentano 1922: Franz Brentano, *Nietzsche als Nachahmer Jesu*, Alfred Kastil (Hrsg.), *Die Lehre Jesu und ihre bleibende Bedeutung*, Leipzig, F. Meiner 1922.
- Burckhardt 2002: Jacob Burckhardt, *Considerazioni sulla storia universale*, trad. it. e note di Maria Teresa Mandalari, con uno scritto di Joachim Fest, SE, Milano 2002.
- Chamberlain 1999: Lesley Chamberlain, *Nietzsche. Gli ultimi anni di un filosofo*, trad. it. di Eleonora Zoratti, Editori Riuniti, Roma 1999.
- Colli 1974: Giorgio Colli, *Dopo Nietzsche*, Adelphi, Milano 1974.
- Colli 2006: Giorgio Colli, *La nascita della filosofia*, Adelphi, Milano 2006.
- Colli, Montinari 1975: Giorgio Colli, Mazzino Montinari, in *Friedrich Nietzsche, Opere*, vol. VII, t. I, trad. it. di Sossio Giametta, Adelphi, Milano 1975.
- Deleuze, Bataille 2016: Gilles Deleuze, George Bataille, *Nietzsche e i fascisti*, PGRECO, Milano 2016.
- Derrida 2020: Jacques Derrida, *Politiche dell'amicizia*, trad. it. di Gaetano Chiurazzi, Raffaello Cortina, Milano 2020.
- Diogene Laerzio 2006: Diogene Laerzio, *Vite e dottrine dei più celebri filosofi*, a cura di Giovanni Reale, Giuseppe Girelli, Ilaria Ramelli, Bompiani, Milano 2006.
- Duperron 1771: Abraham Hyacinthe Anquetil-Duperron, *Vie de Zoroastre*, in Id. (éd.), *Zend-Avesta. Ouvrage de Zoroastre*, Contenant les idées théologiques, physiques et morales de ce législateur, le cérémonies du Culte Religieux qu'il a établi, et plusieurs traits importants relatifs à l'ancienne Histoire des Perses: trad. par Abraham Hyacinthe Anquetil-Du Perron, chez N. M. Tilliard, Libraire, Quai des Augustins, à S. Benoît, Paris 1771, vol. 1, t. II.
- Eliade 2007: Mircea Eliade, *Trattato di storia delle religioni*, a cura di Pietro Angelini, trad. it. di Virginia Vacca, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

inviato per lettera un bel calcio. E questa canaglia osa pronunciare il nome di Zarathustra! Schifo! Schifo! Schifo!». OFN: VIII, I, 7 [67], p. 305. Scrive Giorgio Colli: «[...] Nel cristianesimo egli combatté la falsa religione, la religione razionalistica, antropocentrica, che ha dato all'uomo una posizione isolata nel mondo e per far questo ha rinnegato l'animalità nell'uomo». Colli 1974, p. 104. Vd. A: *Legge contro il Cristianesimo*, p. 98.

- Etter 2009: Annemarie Etter, *Nietzsche und das Gesetzbuch des Manu*, «Nietzsche-Studien», De Gruyter, Berlin-New York 2009, 38 (1).
- Figl 2007: Johann Figl, *Nietzsche und die Religionen. Transkulturelle Perspektiven seines Bildungs- und Denkweges*, de Gruyter, Berlin 2007.
- Foucault 2009: Michel Foucault, *La cura di Sé*, trad. it. di Laura Guarino, Feltrinelli, Milano 2009.
- Francesco d'Assisi 1909: *Regola e Testamento del Serafico Padre S. Francesco con le costizioni dei Frati Minori Cappuccini approvate dalla Santità di nostro Signore papa Pio X*, Tipografia Poliglotta Vaticana, Roma 1909.
- Francesco d'Assisi 2016: Francesco d'Assisi, *Il cantico delle creature*, Lit, Roma 2016.
- Francesco d'Assisi 2017: Francesco d'Assisi, *I fioretti di S. Francesco*, Introduzione e commento di Cesare Segre, Premessa e note di Luigina Morini, BUR, Milano 2017.
- Frate Leone 2018: *Specchio di perfezione. Leggenda antichissima di San Francesco. Attribuita a Frate Leone*, a cura di F. Tirinnanzi, Jouvence, Milano 2018.
- Fromm 1982: Erich Fromm, *Avere o essere*, trad. it. di Francesco Saba Sardi, Mondadori, Milano 1982.
- Gramzow 1907: Otto Gramzow, *Kurzer Kommentar zum Zarathustra*, Georg Bürtners Verlag, Charlottenburg IV, 1907.
- Jacolliot 1876: Louis Jacolliot, *Les Législateurs religieux: Manou, Moïse, Mahomet*, (Éd. 1876, Paris) Achette livre - BNF, Gallica, bnf.fr.
- Jaspers 2008: Karl Jaspers, *Nietzsche e il Cristianesimo*, trad. it. di Giuseppe Dolei, Christian Marinotti, Milano 2008.
- Kaufmann 1974: Walter Kaufmann, *Nietzsche. Filosofo, psicologo, anticristo*, trad. it. di Roberto Vigevani, Sansoni, Firenze 1974.
- Kierkegaard 1989: Søren Kierkegaard, *Enten-Eller*, a cura di Alessandro Cortese, Adelphi, Milano 1989, vol. V.
- Langone 2019: Laura Langone, *Nietzsche: filosofo della libertà*, ETS, Pisa 2019.
- Le Goff 2002: Jacques Le Goff, *San Francesco d'Assisi*, tra. it. di Amodeo De Vincentiis, Laterza, Bari 2002.
- Leclerc 1991: Éloi Leclerc, *Sagesse d'un pauvre*, Desclée De Brouwer, Paris 1991.
- Lucrezio 2013: Lucrezio, *La natura delle cose (De rerum natura)*, a cura di Guido Milanese, Mondadori, Milano 2013.
- Mariani 2010: Emanuele Enrico Mariani, *Kierkegaard e Nietzsche. Il Cristo e l'anticristo*, Mimesis, Milano-Udine 2010.
- Mariani 2017: Emanuele Enrico Mariani, *Come un sole al mattino. Etica, psicologia e trasfigurazione del sacro nel Così parlò Zarathustra di Friedrich Nietzsche*, Mimesis, Milano-Udine 2017.
- Mercuri 2016: Chiara Mercuri, *Francesco d'Assisi. La storia negata*, Laterza, Bari-Roma 2016.
- Miccoli 1991: Francesco Miccoli, *Francesco d'Assisi. Realtà e memoria di un'esperienza cristiana*, Einaudi, Torino 1991.
- Montinari 2008: Mazzino Montinari, *Che cosa ha detto Nietzsche*, a cura di Giuliano Camponi, Adelphi, Milano 2008.

- Müller 1869: Friedrich Max Müller, *Essays. Beiträge zur vergleichenden Religions-Wissenschaft*, Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig 1869, Bd. 1, p. 15.
- Overbeck 2000: Franz Overbeck, *Sulla cristianità della teologia dei nostri tempi*, a cura di Antonia Pellegrino, ETS, Pisa 2000.
- Piazzesi 2015: Chiara Piazzesi, *Nietzsche*, Carocci, Roma 2015.
- Renan 2008: Ernest Renan, *Vita di Gesù*, trad. it. di Aldo Pasquali, BUR, Milano 2008 (ed. orig. *Vie de Jésus. Histoire des origines du christianisme*, Livre premier, Paris 1883).
- Squarcini, Cuneo 2010: Federico Squarcini, Daniele Cuneo (a cura di), *Trattato di Manu sulla norma*, Einaudi, Torino 2010.
- Spadaro 2009: Giuseppe Aziz Spadaro, *L'albero del bene. San Francesco teologo cataro*, Arkeios, Roma 2009.
- Valadier 1991: Paul Valadier, *Nietzsche e la critica radicale del cristianesimo*, trad. it. di V. Alletti Petrucci, a cura di Simon Decloux, Edizioni Augustinus, Palermo 1991.
- Welte 1994: Bernhard Welte, *L'ateismo di Nietzsche e il cristianesimo*, trad. it. Franco Stelzer, a cura di Giorgio Penzo, Queriniana 1994.
- Welter 1847: Theodor Bernhard Welter, *Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschulen*, Die Geschichte des Mittelalters, Copenrath, Münster 1847, Bd. 2.
- Wotling 2006: Patrick Wotling, *Il pensiero del sottosuolo. Statuto e struttura della psicologia nel pensiero di Nietzsche*, tr. it. di Chiara Piazzesi, ETS, Pisa 2006.

LA “RAGNATELA” DEL PENSIERO UNA LETTURA FILOSOFICA DELLA GLOBALIZZAZIONE

Walter Caligiuri

Abstract

The aim of this work is to attempt to interpret in philosophical terms that set of geo-historical phenomena which goes by the name of “globalization” and which permeates every aspect of the contemporary era; what is the unifying trait of this era, its *Zeitgeist*? The conceptualization of the “global” also allows us to glimpse a dialectical movement of political-cultural “self-refutation” which, we are convinced, will inevitably end up triggering internally.

Keywords

Globality, Language, Community, Unification, Identity.

I - L’ordine del sapere e l’ordine della società nell’epoca della globalizzazione: “mondialità”, “globalità”, “totalità”

Posto l’inevitabile gioco di riflessi, rimandi e ripercussioni reciproche che da sempre esiste tra le forme del pensiero teorico e/o simbolico dell’uomo e le forme del suo agire pratico, ovvero tra “ordine del *sapere*” e “ordine della *società*”, il nostro ragionamento non può che muovere da quell’insieme di avvenimenti che iniziano a verificarsi all’indomani della caduta del Muro di Berlino – in parte anticipati e preparati dagli accordi di Bretton Woods del 1944 e dal relativo progetto di un nuovo ordine economico mondiale post-bellico – e che sono segnati da un progressivo e costante processo di *internazionalizzazione* delle relazioni umane, a tutti i livelli, e, più in particolare, dall’infittirsi degli scambi commerciali e finanziari su scala mondiale, potentemente accelerati, a loro volta, dall’intensificarsi massivo degli scambi *comunicativi* tra gli esseri umani.

Detto in altri termini, il *dato* storico-materiale che ci si offre in modo “fattuale”, oggetto di una constatazione, prim’ancora che di una qualsiasi valutazione, consiste nella espansione inarrestabile del modo di produzione capitalistico nonché, dunque, nel conseguente rafforzamento di tale sistema produttivo su scala *mondiale*. Il capitalismo, dopo aver abbattuto ogni forza di resistenza alla propria avanzata in Occidente tra Sette e Ottocento – superando definitivamente le forme di organizzazione economica e sociale dell’*Ancien Regime* - ha finito per travolgere altresì quello che, dal 1947 al 1989, attraverso le alterne fasi, ora tensive ora distensive, della Guerra Fredda, aveva costituito l’ultimo impedimento alla propria, del resto prevedibile (come gli stessi Marx ed Engels avevano preconizzato)¹, disseminazione planetaria, ovvero il sistema economico “collettivistico” adottato dall’Unione Sovietica e, in generale, dai Paesi del cd. “Socialismo reale”.

Una volta sgretolata la *cortina di ferro* su cui si reggeva il bipolarismo che aveva diviso il Pianeta in due blocchi, non solo economico-produttivi, ma anche culturali e simbolici, il mondo ha riacquisito una fisionomia *omogenea*. L’economia di mercato, in sostanza, non è più appannaggio di una parte del mondo, ma va estendendosi a *tutto* il mondo che, dunque, viene, per

¹ «Il bisogno di sbocchi sempre più estesi per i suoi prodotti» – scrivevano Marx ed Engels già nel 1848 – «spinge la borghesia per tutto il globo terrestre. Dappertutto essa deve ficcarsi, dappertutto stabilirsi, dappertutto stringere relazioni. Sfruttando il mercato mondiale la borghesia ha reso cosmopolita la produzione e il consumo di tutti i Paesi», Marx-Engels 1848, pp. 32-37.

così dire, percorso *globalmente* da un unico ed uniforme sistema economico-produttivo, ossia, appunto, il “Mercato Globale”. Di conseguenza, la *mondializzazione* del sistema capitalistico s’accompagna alla mondializzazione del corrispondente universo culturale e socio-politico, assicurando alla cd. “società del benessere” ed alla “liberal-social-democrazia” – la quale storicamente costituisce l’assetto istituzionalmente e politicamente più confacente al capitalismo, *a fortiori* dopo la disgiunzione ormai consumatasi tra socialismo e collettivismo comunista – una dimensione planetaria.

Come è naturale, però, con l’estensione delle infrastrutture capitalistiche su scala mondiale, finiscono per estendersi non solo i benefici ma anche i costi, non solo le potenzialità ma anche i limiti del sistema capitalistico, come è accaduto e sta accadendo con l’emergere su scala transnazionale delle contraddizioni tipiche del modo di produzione capitalistico, relative non soltanto alle fisiologiche fasi di decrescita e/o stagnazione del processo produttivo, ma anche e soprattutto alle (fisiologiche?) disuguaglianze ², sia interne agli Stati, sia tra gli Stati, nonché relative, ancora, alle trasformazioni nelle forme di organizzazione del lavoro a cui stiamo assistendo, con il ripresentarsi di un fenomeno ben noto sin dai tempi della prima Rivoluzione Industriale, quello della “disoccupazione tecnologica” (che oggi si ripropone, ad esempio, riguardo al lavoro “digitale” o alla robotica), e con il conseguente acuirsi di rivendicazioni di vecchi e nuovi diritti sociali.

Notoriamente, già Ricardo e Smith, e in seguito Marx, giù giù fino a Lenin, al di là delle diverse soluzioni indicate, avevano rilevato come la grande “questione sociale” creata dal nuovo modo di produzione basato sul “capitale” e dall’acquisizione di un carattere permanente e strutturale dell’ “economia di mercato” - passata dalla fase propriamente mercantile del Rinascimento (preceduta dalla fase germinale del Basso Medioevo) a quella industrialista e finanziaria di fine Ottocento e inizio Novecento, fino a quella “post-industriale” - fosse quella di assicurare da un lato, una quanto più diffusa e generalizzata circolazione di ricchezza e, dall’altro lato, una sempre meno iniqua e diseguale distribuzione della stessa.

Ebbene, tale nodo problematico diventa, oggi, esso stesso “globale”; anzi, uno dei tratti caratterizzanti della globalizzazione consiste proprio nella nuova veste che il duplice problema della “produzione/distribuzione” della ricchezza viene ad assumere all’interno di essa. Nuovi Paesi vanno emergendo, già dagli anni Novanta del secolo scorso, sullo scenario economico mondiale (si pensi ai Paesi del gruppo BRICS), le oligarchie ed *elites* operanti nei mercati finanziari e speculativi tendono a costituire un nuovo ceto sociale che non è più il “ceto medio” della vecchia borghesia mercantile/industriale e/o impiegatizia (a sua volta assottigliatosi proprio per effetto degli stravolgimenti sociali in atto), ma la c.d. *global class*, e nuovi ceti subalterni si vanno delineando, nuove forme di “proletariato” non più solo industriale, ma generate soprattutto dalla crescente e proteiforme precarizzazione del lavoro nell’ambito della “economia reale”, sempre più distante dalla “macro-economia” gestita dagli operatori finanziari e dalle consorterie multinazionali.

² A proposito della diseguale distribuzione dei benefici della globalizzazione, si veda Tugores Ques 2016, p. 83; menzionando la legge di Kuznets, secondo la quale a seguito di ogni cambiamento sociale rilevante si ha sempre una fase iniziale di naturale aumento della disuguaglianza che con il tempo tende a diminuire, soprattutto grazie agli interventi del potere pubblico, l’economista spagnolo fa notare che l’applicazione di tale legge alle dinamiche dell’economia globale diventa assai problematica (cfr. Ivi, p.80). Già Hegel, prima di Marx, aveva evidenziato come il graduale sviluppo della moderna economia di mercato avrebbe provocato, per una sua logica interna, assente nelle economie tradizionali, un *quantum* ineliminabile di disuguaglianza, esprimendosi nella formazione della “plebe” come contropartita del processo di polarizzazione della ricchezza. In effetti, il capitalismo globalizzato non solo produce la situazione descritta da Hegel, ma l’acuisce, in quanto genera un sistematico disallineamento tra le giurisdizioni economiche e quelle politiche, in precedenza congiunte entro lo “Stato-Nazione”, e ciò proprio attraverso l’abbattimento dei confini tra i Paesi: «La globalizzazione ha però separato l’ambito economico da quello politico. Il commercio, la produzione e la finanza hanno oltrepassato le frontiere, mentre il potere politico continua a mantenersi in un contesto statale», Ivi, p. 100. Qui sta il corto circuito di un capitalismo divenuto *transnazionale* che essendo ormai sempre più debolmente controbilanciato dalla sovranità degli Stati, deve alla fine stravolgere i suoi stessi equilibri. Sulla attualità delle analisi hegeliane del tema della ricchezza nella “società civile” moderna proprio in relazione agli attuali processi di mondializzazione, cfr. Valentini 2001.

Il fenomeno, sempre più diffuso, della “delocalizzazione” di imprese ed aziende transnazionali, con tutte le relative conseguenze in termini di costi sociali, esprime un tipo di *neocapitalismo* o, come qualcuno dice, di “turbocapitalismo” (per indicare l’accelerazione senza precedenti della portata globale del capitalismo) che, non trovando ormai nessun ostacolo geopolitico e/o geoeconomico al libero dispiegarsi dei propri meccanismi produttivi - tendenzialmente autonomi nell’ambito dei processi mondializzati di liberalizzazione dei flussi commerciali e finanziari - crea le condizioni per una sorta di *spolitizzazione* degli *Stati-Nazione*, diventati sempre più dei campi di tensione e di forze economiche in “competizione” e sempre meno dei soggetti politico-istituzionali capaci di esercitare un’effettiva *sovranità*, interna ed esterna.

Il “libero mercato”, nell’assumere una configurazione globale, nel trasmettere oltre ogni confine spaziale e temporale la propria capacità di diffondere sviluppo economico, con tutte le contraddizioni inerenti a tale modello di sviluppo, dà luogo, nella sua attuale versione *neoliberistica*, ad una sorta di *sur-determinazione* del Mercato. La tesi del liberismo classico di una congenita “autoregolabilità” del mercato viene smentita, nell’epoca del predominio dell’economia finanziaria su quella “reale”, dalla tendenza fisiologica dei mercati finanziari ad una relativa instabilità che li sottrae al controllo ed al potere decisionale dei governi (secondo la logica della “de-regolamentazione”).

Ma ciò che qui ci interessa di più ai fini della nostra disamina filosofica, è la messa a fuoco di quella che può essere considerata la peculiarità principale della *odierna* globalizzazione³ e che, dunque, sta anche dietro alla *forma mentis* del “nuovo” capitalismo “sur-determinato” a cui abbiamo appena accennato. Il passaggio dal capitalismo “classico” a quello globalizzato non è, infatti, puramente *quantitativo*; ossia non si tratta qui solo della mera *estensione* di un modello di sistema economico-produttivo e sociale da una parte del mondo alla sua interezza, di un puro mutamento di scala, bensì – ed è proprio qui il punto più delicato – di un passaggio di tipo anche, e soprattutto, *qualitativo*.

Il concetto di “sur-determinazione” del Mercato ci permette una prima, significativa specificazione semantica del termine-concetto di “globalità” rispetto a quello di “mondialità”; il primo dei due termini, in particolare, pare alludere ad una estensione dal locale al mondiale, ad una mondializzazione del locale che *comprime* a tal punto la dimensione spazio-temporale dello scambio commerciale da far emergere in tutto il loro peso, ruolo e funzione, i nuovi dispositivi tecnologici multimediali realizzati negli ultimi decenni, i quali, proprio per la loro accentuata pervasività, forniscono dell’era globale l’immagine non più soltanto di un’era “elettronica”, come poteva ancora accadere tra gli anni Settanta e Ottanta del Novecento, ma quella di una vera e propria era (“post-elettronica”) della *comunicazione*.

Quest’ultimo aspetto, che costituisce davvero l’elemento qualitativamente nuovo dell’attuale globalizzazione, si rivela nell’impatto decisivo che la libera circolazione delle informazioni ha sulla libera circolazione di merci, capitali, beni, servizi, nonché di individui e gruppi umani. Da questo punto di vista, il concetto, che meglio rappresenta il *trait d’union* tra la internazionalizzazione economico-finanziaria e quella comunicativo-informazionale e che vorremmo porre come base per una comprensione del contenuto *filosofico* della globalizzazione, è quello della

³ Giova qui ricordare che il fenomeno della globalizzazione, *in quanto tale*, non appartiene in modo esclusivo alla nostra epoca, che siamo soliti ormai indicare come “era globale”. L’allargamento dei mercati, l’intensificarsi degli scambi anche finanziari, nonché di prodotti, idee, tecniche, persone, entro ambiti geo-politici di vaste dimensioni, ha da sempre caratterizzato la storia umana. Basti pensare, ad esempio, all’Impero Romano, o agli intensi scambi commerciali e culturali nel Basso Medioevo tra Europa e Cina tramite la Via della Seta, o allo straordinario sviluppo del commercio internazionale nel Cinque-Seicento, per non parlare, ovviamente, della fase espansiva dell’economia mondiale tra il 1870 ed il 1913 per effetto della Industrializzazione, ecc. Anche lo sviluppo tecnologico, ad esempio nei trasporti e nelle comunicazioni, ha sempre accompagnato e alimentato fortemente tali processi di liberalizzazione dei commerci e di interscambio economico oltrefrontiera. Questi sono tutti esempi di “economia-mondo”, per dirla con F. Braudel, ma la *attuale* globalizzazione si spinge ben oltre tale dimensione di “mondi” più o meno ampi di integrazione produttiva e culturale, in quanto il sistema di interdipendenze tra le economie del Pianeta che essa va generando presenta, più o meno esplicitamente, un contenuto *ideologico* che trasforma, attraverso la potenza di un tipo di *tecnica* costitutivamente *interattiva*, la dimensione mondializzata dell’ “economico” in una nuova forma di dominazione tecno-politica planetaria, guidata da un modello onnipervasivo di razionalità “strategico-strumentale”.

inter-connessione o, con Tomlinson, della “connettività complessa”⁴. Dagli anni del secondo dopoguerra al 1989 le società contemporanee tendono già a presentarsi, per via dei processi di mondializzazione dell’economia e di sovranazionalizzazione dei rapporti tra gli Stati, nonché a seguito della “decolonizzazione”, come società *complesse*, ma l’era globale “post-Guerra Fredda” porta alla luce proprio la “inter-connettività” come ulteriore elemento costitutivo e strutturale della “complessità”.

Sul piano strettamente economico, la interconnettività è evidente, ad esempio, nella già ricordata delocalizzazione e, in generale, nel carattere *decentralizzato* delle attività produttive ed imprenditoriali; sul piano tecno-scientifico essa è data ovviamente dallo straordinario sviluppo, in atto almeno da un ventennio a questa parte, dell’Informatica e dei relativi mezzi di comunicazione, emblematicamente rappresentati da *Internet*; ma portando il discorso ad un livello di più alta concettualità e generalità, possiamo giungere a scorgere appunto nella “interconnessione” o nella “interattività”, un tratto decisivo del modo stesso da parte dell’uomo contemporaneo di *pensare la realtà* e, in ultima analisi, di *pensarsi* nell’era globale. È qui, allora, che ritorna la nostra domanda iniziale, ovvero: che tipo di relazione esiste tra i fenomeni di natura pratico-materiale della globalizzazione, come le trasformazioni economiche e sociali a cui abbiamo accennato, ed il “modo di vedere il mondo” nell’epoca della globalizzazione?

Se anche per l’epoca presente vale il nostro assunto iniziale per cui vi è sempre un reciproco riflettersi tra mutamenti della vita materiale dell’uomo e mutamenti della sua vita spirituale ed intellettuale, allora la risposta al quesito dovrà essere ricercata appunto a partire dalla constatazione della esistenza di una duplice e speculare condizione di “globalità del pensiero” e di “pensiero della globalità” fondata sulla “interconnettività”.

Il concetto di “interconnessione” ci consente, infatti, di evidenziare sin da subito una delle differenze più importanti tra “mondiale” e “globale”. La nozione di *mundus* richiama quella di *totalità*, di “Uno-Tutto”, rinviando quindi ad un tipo di rapporto tra le parti ed il tutto, tale per cui le parti presentano al proprio interno una struttura originaria che in ogni singola parte si ripresenta in quanto contenuto *universale*, che però a sua volta, in quanto universale, non si identifica mai con le singole parti ma è *eccedente* e *debordante* rispetto ad ognuna di esse; ogni parte esprime, ma senza mai esaurirlo, il Tutto, che perciò trascende le parti e le unifica in quanto “natura essenziale” rimanendo perciò perennemente *distinguibile* dalle proprie determinazioni singolari ed *irriducibile* ad esse.

Il concetto di *globus*, invece, esprime sì, anch’esso, quello di “insieme”, di “intero”, ma in un senso radicalmente diverso, giacché radicalmente diverso è, in tal caso, il tipo di rapporto che lega le parti ed il tutto: nell’idea di “globalità” si mette in evidenza la indefinita *percorribilità* del tutto, ossia la caratteristica per la quale il processo di unificazione può estendersi ed “inglobare”, appunto, l’ “intero”, con la sola *forza* del *tenere assieme* le parti o gli elementi dell’insieme⁵. Il globale, insomma, indica la *dominabilità*, piuttosto che la *realtà* di un intero o di un insieme. Esso esprime un modo dell’*unire*, e non della *unità*, una forza unificante e non un contenuto unitario, il *come* dell’unità ma non il *cosa* di essa.

Nell’ “Insieme-Mondo” vi è un contenuto universale ed unitario che assume *aspetti* particolari e molteplici, mentre nell’ “Insieme-Globo” vi sono *contenuti* particolari e molteplici connessi *tra* loro in modo universale ed unitario. Siamo di fronte a due nozioni accumulate certamente

⁴ Cfr., in particolare, Tomlinson 1999.

⁵ Come sottolinea efficacemente G. Marramao: «[...] Si dà il caso che la diversa radice dei termini *mondializzazione* e *globalizzazione* sia tutt’altro che indifferente agli orizzonti simbolici da essi evocati [...] Canonico, se assumiamo il termine *mondializzazione*, il riferimento al passaggio d’epoca rappresentato dall’emergere, dal tessuto ancora descrittivo e sinottico della *Universalgeschichte*, del concetto di storia-mondo (*Welt-Geschichte*): di una storia intesa come un processo orientato che si mondializza [...] Inevitabile, se assumiamo invece il termine *globalizzazione*, il rimando all’atto inaugurale della modernità rappresentato dalla nuova immagine della terra come globo circumnavigabile e “pianeta errante”», Marramao 2009, pp. 23-26; è possibile rilevare, egli aggiunge, «un campo di tensione bipolare tra *globalità* e *mondo*, e dunque nella caratterizzazione dell’*evento globale* come era del *mondo finito* [...] *mundus* e *globus*: espansività e compiutezza», Ivi, pp. 29-30. I corsivi sono nel testo.

dal fatto di costituire un “Insieme”; a che titolo, però, ciascuno dei due concetti indica il *Tutto*, ossia un “Insieme *totale*”?

La “interezza” di un Insieme equivale, *ipso facto*, alla “totalità” di esso? Se è vero che solo il concetto di “mondo” pare indicare il Tutto, è altrettanto vero che anche quello di “globo”, nell’esprimere la totale percorribilità dell’Insieme o dell’Intero, mantiene un qualche riferimento imprescindibile al Tutto. Tale comune riferimento alla *totalità* è rappresentato dalla presenza della nozione di *unità* la quale, in un modo o nell’altro, anche il perimetro semantico del termine “globo” richiede per poter essere concettualizzato.

Domandarsi, pertanto, se al *pluriverso* globale, che è tale in quanto “Insieme” di una pluralità di accadimenti e fenomeni storicamente determinati, corrisponda o meno un *pensiero globale*, se insomma, all’Ordine globale (o al *Dis-ordine* globale, come vedremo meglio) della attuale società mondializzata corrisponda, e se sì in che senso, un Ordine globale del *sapere*, vuol dire dunque porsi, in maniera più specificamente filosofica, il seguente interrogativo: se la pluralità di diversi elementi di un Insieme globale è tenuta assieme da qualcosa di “unitario”, che cos’è, più precisamente, questo *qualcosa* di unitario? Di *quale* “unità” parliamo?

L’ “Uni-totalità” non può essere estranea alla natura stessa della globalizzazione la quale si estende, si espande in modo ubiquitario, e tende perciò a percorrere *tutto* il globo. Ma, daccapo, la *globalità* di un ente coincide, forse, con la *totalità* di esso? Il filo dei nostri ragionamenti successivi si snoderà tentando di dare una risposta a questa serie di interrogativi.

II - Il pensiero reticolare

I processi omologanti ed uniformanti tipici della globalizzazione, imperniati sulla affermazione planetaria di un sistema economico omogeneo e di un altrettanto omogeneo sistema culturale rappresentato dalla civiltà dell’informazione e della comunicazione, forniscono l’immagine di un mondo totalmente “interdipendente”.

La globalizzazione attualmente in atto va delineando una condizione di *unificazione* del genere umano mai raggiunta prima nella storia. Il primo e fondamentale momento della concettualizzazione della globalizzazione consiste proprio nel considerare l’umanità attuale come *connessa* entro un’unica Realtà la cui monistica configurazione è data dalla *condivisibilità universale* di un medesimo *habitat*, di un medesimo “spazio sociale mondiale”, quello, per intenderci, che, già alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, era stato denominato da McLuhan, il “Villaggio Globale”. In questo senso, *tutto* il globo si presenta sempre più “unificabile”, e ciò che caratterizza il “modo” dell’unità tra le varie parti del globo, del “co-abitare” dei diversi e plurali elementi all’interno dell’Insieme globale è, come s’è accennato, non semplicemente l’essere connessi, bensì l’essere “*inter-connessi*”, ed è proprio in virtù del suo essere “interconnesso” che tale Insieme può dirsi specificamente *globale*.

Il problema della individuazione del versante “teorico” della globalizzazione, speculare rispetto al versante “storico” di essa, diventa, sul piano più strettamente filosofico, il problema della comprensione del rapporto “Uno-Molti”, ovvero del rapporto tra “Identità-Diversità”. Si tratta dei due lati, l’uno tendenzialmente quantitativo e l’altro qualitativo, di quell’unica questione, originaria e specifica del pensiero filosofico che attiene alla relazione tra *Essere* e *Divenire*.

Se le forme tradizionali del pensiero filosofico Occidentale ruotavano intorno ad una “filosofia dell’essere” – dell’Uno e/o dell’Identico - e quelle moderne, invece, almeno a partire dall’Illuminismo, intorno ad una “filosofia del divenire” – del Molteplice e/o della Diversità – ci si dovrebbe chiedere, analogamente, quale sia la categoria o macro-categoria filosofica capace di riassumere il senso dell’epoca “post-Guerra Fredda”, epoca variamente letta come “seconda modernità”, “sur-modernità” o ipermodernità” e che potremmo anche denominare

semplicemente come *neoilluministica*⁶. Già nell'ambito di una mia precedente ricerca,⁷ sottolineai come il nuovo baricentro della filosofia contemporanea andasse rintracciato nella supremazia della tematica del *linguaggio* e della corrispondente "filosofia del linguaggio".

In quel mio lavoro, individuai il contenuto essenziale del *nichilismo* contemporaneo proprio nel *panlinguismo* universale a cui la celebre "svolta linguistica" della filosofia aveva aperto la strada nel corso del XX secolo, in forme e modalità certamente assai diversificate, da Wittgenstein ad Heidegger, da Apel ad Habermas, dagli analitici all'ermeneutica di Gadamer, dal pragmatismo allo strutturalismo, per fare solo pochi esempi, ma sulla base, sostanzialmente, di un presupposto comune rappresentato dall'affermazione del linguaggio come dimensione *originaria* del conoscere e del reale.

Tramite l'inveramento storico che tale presupposto ha conosciuto grazie al trinomio vincente "scienza-tecnica-economia" - trinomio manifestantesi nel capitalismo informatizzato e nella corrispondente "società della comunicazione", e la cui cifra, già alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, Lyotard aveva identificato nella *commercializzazione* del sapere e delle sue forme di trasmissione - l'assolutizzazione del linguaggio ha finito per permeare la *forma mentis* dell'uomo contemporaneo portando alla luce il *sensu* che il *divenire* delle cose lascia emergere dopo il tramonto delle verità eterne e dei valori assoluti entro la cui cornice esso era stato concepito dalla "filosofia dell'Essere" tipica della tradizione filosofica e culturale dell'Occidente (nonché delle manifestazioni storico-pratiche di tale Tradizione).

Il senso "linguistico" - e dunque *postmetafisico* - del divenire ha condotto a porre la dominante assiologica nella *negazione* della supremazia di un qualsivoglia sistema di valori, ossia nella affermazione di quello che Weber chiamava "politesimo dei valori" e Lyotard "eteromorfia dei giochi linguistici", allo scopo di valorizzare la *polisemia* dell'essere da un lato e la pluri-disciplinarietà sempre più iperspecialistica dei saperi e delle tecniche dall'altro, come basi, rispettivamente ontologica e gnoseologico-epistemologica, di quel *pluralismo* politico, sociale, culturale, etico, artistico, religioso, ecc, che si è andato affermando e codificando progressivamente nelle democrazie rappresentative moderne dell'Occidente nel corso del Novecento. Tale pluralismo ha finito inarrestabilmente per "mondializzarsi" a partire dalla vittoria del "mondo libero" su quello totalitario all'indomani del secondo conflitto mondiale, passando attraverso la decolonizzazione degli anni Cinquanta e i movimenti libertari e contestatari degli anni Sessanta e Settanta, fino alla data fatidica del 1989 con l'abbattimento dell'ultimo grande sistema totalitario della storia occidentale.⁸

⁶ Di "seconda Modernità" (*zweite Moderne*) ha parlato U. Beck; cfr. Beck 1997; cfr. inoltre Augé 1992. Il termine "ipermodernità" è stato adoperato da Marramao, il quale fa notare come l'analoga espressione "seconda modernità" utilizzata da Beck, sia preferibile a quella di "post-modernità", da lui ritenuta insufficiente ormai per aggredire la problematica del globalismo; in particolare, con il concetto di "seconda modernità", egli scrive, «il tema della globalizzazione viene espressamente agganciato a una *presa di congedo dal postmoderno*: se le fortune del postmoderno filosofico erano state affidate (con l'arcinoto pamphlet del 1979 di Lyotard) all'annuncio della fine delle "metanarrazioni", come si spiega il rumoroso ingresso in scena, dopo la caduta del Muro di Berlino, del Grande Racconto del Globale?», Marramao 2009, p.37. Il corsivo è nel testo. Come esito inevitabile della modernità e quindi in "continuità" con essa, viene intesa invece la globalizzazione da A. Giddens, di cui si veda Giddens 1990.

⁷ Mi permetto qui di rinviare il lettore ad un mio volume sul tema del relativismo filosofico: cfr. Caligiuri 2014, spec. il Cap. I.

⁸ Da questo punto di vista, la sopravvivenza nel mondo attuale di regimi comunisti, ad esempio in Cina o a Cuba, non contraddice le dinamiche storiche del nostro tempo; al contrario le conferma, se pensiamo, in particolare, alla Cina – tra i Paesi emergenti quello certamente più forte e che più si sta avvantaggiando dei dividendi della economia globale – dove la coesistenza tra "comunismo politico" e "liberismo economico" è il risultato appunto della globalizzazione e dei processi da essa innescati di subordinazione del "politico" all' "economico" nel quadro di una inedita "politizzazione" trans-nazionale del capitalismo. Analogamente, Cuba, ormai entrata nell'era "post-castrista", mostra sempre più segni di apertura verso l'economia di libero mercato soprattutto nell'ambito di un mutato rapporto con gli U.S.A. La stessa Corea del Nord, da ultimo, che appare, questa sì, come una eccezione nel panorama geopolitico mondiale, mostra, nel suo progetto di "nuclearizzazione" in funzione anti-americana, non tanto la volontà di riesumare nuove forme di Guerra Fredda, quanto di riacquistare, come è evidente anche dai recenti rapporti più distensivi tra i due Paesi, una qualche posizione di rilievo in uno scenario mondiale ormai multipolare.

Ma appunto nell'ultimo trentennio all'incirca, per effetto della globalizzazione, si è verificato e si sta verificando un sempre più significativo mutamento anche rispetto alla post-modernistica affermazione dell' "essere plurale" e del *multicentrismo* o *policentrismo* filosofico che aveva accompagnato la progressiva crisi dei *fondamenti* e dell'idea che la vita umana potesse ruotare attorno ad un centro di riferimento assiologico immaginato come permanente, stabile e definitivo (sia pur variamente interpretato nelle diverse prospettive filosofico-ideologiche).

Nello sviluppo globalizzato dei mezzi di comunicazione telematici ed informatici, il "linguaggio" è certamente ancora, anzi lo è *a fortiori*, la cifra del *pensare* contemporaneo e quindi il tratto *unificante* della nostra epoca, il "filosofico" di essa. Si va tuttavia aprendo una fase nuova, che tende ad oltrepassare quella puramente pluralistica, pur ponendosi comunque come il risultato dell'evoluzione della medesima mentalità basata sulla tesi panlinguistica della *comunicazione* come essenza della conoscenza umana; il "discorso", ovvero ciò che gli antichi Greci avevano pensato per la prima volta come *logos*, come unità tra pensiero e linguaggio, dopo la crisi della Ragione tradizionale, si è tradotto sempre più nel predominio filosofico del lato linguistico e discorsivo del *logos* su quello intellettuale e cognitivo, nel primato del "significante" sul "significato", o, sociologicamente parlando, del *mezzo* sul *contenuto* del messaggio ("il medium è il messaggio" diceva appunto McLuhan).

In realtà, il senso di tale oltrepassamento del pluralismo filosofico è riposto proprio nel globalizzarsi dell'apparato massmediale e multimediale, in quanto il globalismo intellettuale non è, riduttivamente, il mondializzarsi *del* pensiero (ossia il suo mero estendersi *quantitativo* da una dimensione locale ad una universale caratterizzabile come "pensiero mondiale"), ma - stante la diversità spiegata in precedenza tra la nozione di "Insieme-Mondo" e quella di "Insieme-Globo" – esso indica un mutamento *qualitativo* nella percezione, nell'uso e nella conseguente concettualizzazione filosofica del "linguaggio".

Tale mutamento qualitativo consiste nel passaggio, attualmente in atto, dal multiverso o multicentro *pluri-linguistico*, alla già rilevata *interconnettività* o interattività *trans-linguistica* o *inter-linguistica*. Sempre di più, non è tanto il "medium" a costituire il contenuto del messaggio, bensì l'"interazione" stessa *tra i media*. Da una struttura *multipolare* del reale e del corrispondente modo di pensarlo, si sta passando con una rapidità che è scandita proprio dalla velocità del mezzo stesso a disposizione, ad una struttura *reticolare*, la quale ci consente di rappresentarci, sul piano concettuale, l'unità globale come una "rete", come una sorta di "ragnatela", la cui manifestazione plastica è con tutta evidenza quella rete globale informatica che è il corrispettivo comunicativo della rete globale economica dei commerci e delle transazioni finanziarie.

Se il "mondiale" era, al tempo delle tradizionali società "organiche", il "totale", e, a seguito dei processi di mondializzazione, il "plurale", oggi, nel "tra-passare" della mondializzazione nella globalizzazione, il "mondiale" diventa ciò che è "interconnesso", cioè, appunto, il *globale*, la cui specificità, dunque, non è più solo la rottura con l'unitarismo delle civiltà umane della Tradizione portata avanti dal nichilismo panlinguistico del XX secolo (in base ad una ipostatizzata "Molteplicità" dell'Essere), ma una nuova e diversa forma di *unificazione* del molteplice, un nuovo *unitarismo*. La realtà come "reticolo" è caratterizzata dalla modalità della *compressione spazio-temporale*, una modalità tale per cui gli elementi dell'"Insieme-Globo" che entrano in relazione sono, al contempo, vicini e lontani, presenti e assenti, ma sempre interconnessi, sempre uniti in "tempo reale", per così dire.

La trasformazione stessa del capitalismo industriale originario in capitalismo finanziario, già avviata tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, ha trovato nella fioritura eccezionale delle tecnologie della informazione e della comunicazione degli ultimi trent'anni, uno dei fattori più potenti di accelerazione appunto per via dell'abbattimento dei *confini* spaziali e temporali reso possibile dai nuovi dispositivi multimediali. L'intensificarsi di *scambi* di dati ed informazioni in "tempo reale", infatti, ha enormemente alimentato gli scambi commerciali riguardanti non solo beni materiali e merci fisiche, ma anche e soprattutto capitali, titoli, obbligazioni, prodotti finanziari in genere, ossia tutti quei beni in qualche misura "volatili" che sono al centro della macro-economia dei mercati finanziari e delle Borse internazionali.

Il significato di tale “comprimersi” dello spazio e del tempo va però ben oltre la dimensione economica, tanto da poter parlare della “reticolarità” come di un vero e proprio modello *ontologico*, per il quale il pensiero umano guarda alla realtà non più come ad un Ordine Sostanziale (l’ “Insieme-mondo” del pensiero metafisico tradizionale), ma neanche più come al contraltare del primo, ossia come ad una Molteplicità indefinita di Ordini (il policentrismo degli “Insiemi-mondo” della fine della metafisica e del pensiero scientifico moderno), bensì come ad un “Disordine”, non nel senso riduttivo, però, di *manca*za di Ordine o di ordini, ma nel senso di mutuo e reciproco scambio tra ordini diversi, nel senso cioè di fascio mobile, precario ed instabile di interconnessioni.

Tale modello di “società liquida”, come è noto, è stato scandagliato e messo meravigliosamente in luce negli ultimi decenni, dai profondi lavori sociologici di Bauman, ma qui ci chiediamo più in particolare qual è il “modello di sapere” che costituisce il corrispettivo “filosofico” della “società liquida” o di quello che qualcuno ha chiamato efficacemente – sebbene non con l’intento critico di Bauman ma dal punto di vista dell’ortodossia neoliberista – “mondo piatto”.⁹

Verrebbe certamente spontaneo a questo punto parlare di “sapere liquido” o di “sapere piatto”, ed in effetti il pensiero globale è caratterizzato da una strutturale condizione di *incertezza* e *precarietà* in virtù della quale esso, dopo la distruzione antimetafisica di una cultura fondata sulla “domanda di senso”, attorno alla quale ruotava la storia complessiva della civiltà Occidentale nei secoli pre-globalizzazione, ha recepito quella fuorviante “filosofia della *contingenza*” che, interpretando erroneamente la categoria filosofica del “contingente” come mancanza di senso assoluto e assenza di ogni verità definitiva e stabile, ha finito per affermare la *libertà* e la *storicità* come i nuovi *Assoluti*, le nuove strutture di valore definitive e permanenti, dando vita così ad un’operazione culturale di “autoconfutazione” da noi già descritta altrove.¹⁰

Il pensiero globale costituisce, da questo punto di vista, il risultato di un processo filosofico-culturale che, una volta preso avvio dalla ricezione della distruzione della forma di vita metafisica dell’Occidente, è necessitato ora a *ri*-portare alla luce – ed in ciò consiste la sua più profonda contraddizione – una delle più potenti e pervasive affermazioni di un pensiero della Permanenza e della Unità Assoluta, ossia appunto il *globalismo interattivo* come Pensiero Unico, come Struttura di “Senso” Universale ed Onnincludente. Il “Disordine” globale indica infatti un disordine che unisce, che ordina conservando continuamente il disordine come *apertura* indefinita a nuovi ordini, come *orizzonte*, la cui caratteristica essenziale è di essere perennemente *incompiuto*; la Rete è *inclusione* di ordini differenti che mai possono e debbono essere davvero tali, cioè delle configurazioni ordinate di realtà ed esperienze provviste di “significato”, in quanto essa unisce espandendosi, senza mai cessare di espandersi, e la sua *ratio essendi* sta proprio nella inesauribilità del suo ampliarsi. La Rete globale “*in-globa*” secondo una fine opera di ingegneria tecno-culturale, catturando e al tempo stesso lasciando apparentemente *liberi* i catturati, legando senza mai legare, unendo senza mai unire. Lo scopo del legare qui è il legame stesso.

Frutto della esacerbazione delle contraddizioni di una modernità che diviene la base di un processo di *Occidentalizzazione* del resto del mondo, la realtà globale come Rete è la riedizione *surmoderna* dell’idea di “Realtà Totale” tipica della tradizione metafisica. Ma, in tale riedizione,

⁹ Cfr. Friedman 2005. Di Z. Bauman si veda, tra i suoi numerosi lavori: Bauman 1998 e Bauman 2000.

¹⁰ Cfr. Caligiuri 2014, spec. il Cap III, in cui illustro in modo più ampio quanto avevo già argomentato in un articolo precedente; cfr. Caligiuri 2012; in questi miei lavori ho cercato di delucidare il significato meno comune, ma a mio avviso più appropriato in quanto più originario, del termine-concetto di “contingenza”, da intendersi non come pura relatività storica o come la caratteristica dell’ “essere plurale e multiplo”, bensì come il principio logico-metafisico di intelligibilità del divenire di tutte le cose e quindi come struttura *permanente* e di *senso* del reale che – come lo stesso etimo latino del termine, “cum-tangere”, rivela – indica la relazione di *comunanza* che la finitezza temporale dell’ “evento” presenta con l’assolutezza sovra-temporale del Valore, inteso, quest’ultimo, come *condizione* a priori della “pensabilità” stessa del “finito”, sulla falsariga del principio leibniziano della ragion sufficiente. Una lettura, di contro, *differenzialistica* e *libertaristica* della contingenza, intesa come indicazione di soluzione della problematica del globalismo è offerta per esempio da Marramao, che si richiama su questo punto esplicitamente a M. Serres; cfr. Marramao 2009, pp. 84-85 e pp. 106-107 e Serres 1980, p. 105; del medesimo tenore l’interpretazione di Nancy su questo punto, il quale, anzi, vede nel carattere contingente della nuova società globale un’opportunità per una più piena esperienza della libertà e della solidarietà; cfr. Nancy 1988 e Nancy 1993.

qui il passaggio centrale, va smarrito il contenuto *sapientiale* che era presente nella concezione tradizionale della *totalità*. A fronte del crollo delle ideologie come “prospettive” totalizzanti di pensiero, il “globale”, nel proprio *neutralismo* ideologico relativo - ossia *relativo* ai contenuti ideologici intesi quali specifici e definiti sistemi ideali e di valore - ripropone però un nuovo tipo di contenuto ideologico *assoluto* la cui caratteristica essenziale è quella di essere non una *prospettiva determinata*, bensì un *orizzonte indeterminato*.

Tale “orizzonte” è quello invertebrato nel Sistema tecno-culturale e tecno-economico della civiltà della informazione e della comunicazione, il quale costituisce il nuovo Apparato, il nuovo Sistema del Potere, inteso come contenuto ideologico dominante e pervasivo, come la nuova Unità, la cui caratteristica essenziale, però, vale a dire la *interconnettività*, nel fare interagire i diversi soggetti coinvolti, consente a tale Apparato di Potere di rimanere radicalmente *ineffabile*, mantenendo i dominati in uno stato di illusoria libertà comunicativa, che li *livella* creando e ricreando in modo pianificato una condizione di persistente mediocrità intellettuale e morale, ossia la reiterazione del funerale delle prospettive ideologiche determinate, dei sistemi di valore *identitari*.

Dopo il passaggio dall'*universalismo* tradizionalistico al *prospettivismo* postmodernistico, che segna già, in parte, il mondializzarsi dei modelli di vita e di pensiero occidentali, è in atto il passaggio a quello che potremmo chiamare “orizzontalismo”, tipico della odierna globalizzazione, che si sforza di sostituire la pluralità delle prospettive con l’ “orizzonte”, ossia di sostituire una certa gerarchia di valori o la relazione più o meno conflittuale tra differenti gerarchie di valori, con il pensiero di una realtà come spazio fisico e/o virtuale aperto, de-centralizzato e de-territorializzato in cui tutti i soggetti interessati interagiscono in modo aperto ed indeterminato, senza che essi possano davvero “agire”, ma al contrario, in modo che siano *agiti* in quanto catturati nella *ragnatela* globale della totale *negoziabilità* “liberoscambista” dei diversi sistemi di valore; questi ultimi diventano, così, nelle loro componenti identitarie, del tutto indifferenti ed equivalenti nella comune rinuncia a emergere nella propria pretesa di validità universale, azzerandosi nella loro mera “inter-scambiabilità”.

Si va creando così una sorta di *ontologia reticolare*, la cui struttura intelligibile – l’ “essenza” del vecchio pensiero metafisico – consiste nell’*intreccio* tra entità plurime, la cui portata ontica sta non più nel costituire degli *identici*, delle “medesimezze” che entrano in *relazione*, bensì nell’essere i *nodi* che tengono uniti i “fili” dell’Insieme nella sua interezza, che appunto assume la configurazione di un *reticolo*. L’essenza universale, necessaria, oggettiva del reale – proprio in quanto risultato della distruzione di *ogni* essenza universale, necessaria e oggettiva determinata capace di esercitare una qualche forma di supremazia sulla altre – consiste, nel pensiero globalista, nel dinamico e fluido intrecciarsi delle diverse regioni ontologiche, studiate dai rispettivi saperi specialistici, a loro volta intrecciati secondo un modello reticolare che è quello della (oggi tanto esaltata e a torto sopravvalutata) *interdisciplinarietà* o *transdisciplinarietà*; le diverse sfere del reale, e, corrispondentemente, le diverse scienze particolari, tuttavia, in tale fluidità e mobilità, si ritrovano al tempo stesso solidamente annodate nel “comune” *transitare* l’una nell’altra.

È, dunque, esattamente il concetto di *Rete* a mostrare la peculiarità del modo di pensare, palese o nascosto, dell’epoca globale, della immagine della realtà e della conoscenza che la caratterizza. La realtà si presenta come un *insieme* di entità *interconnesse* le une alle altre. Si tratta qui di riflettere su due aspetti del concetto di “rete” in generale; il primo attiene al fatto che la struttura tipica della rete è funzionale a far *circolare* elementi, materiali o immateriali, tra ciascuna delle entità che essa collega; il secondo al fatto che tale circolazione viene attuata mediante determinate “regole”, la cui logica fondamentale è quella di permettere l’incrociarsi e l’annodarsi delle entità considerate, in modo che tale incrocio o annodamento lasci necessariamente degli spazi tra un intreccio e l’altro (le “maglie” nel significato originariamente materiale del termine “rete”).

Il primo aspetto ci riporta di nuovo alla logica dello scambio, alla centralità della comunicazione, a quella “natura comune” che la rete pone in essere e che è costituita dal campo o fascio di intrecci attraverso i quali le varie entità *comunicano* le une con le altre acquisendo così la

possibilità di trasmettersi reciprocamente determinati contenuti; il secondo aspetto, invece, rimanda ad un qualche elemento *ordinante*, unificante, uniformante, ad una sorta di modalità o criterio *costante* e *regolare* del comunicare, dell'entrare in relazione, consistente nel creare ambiti più o meno ampi di *libertà* nel reciproco intrecciarsi delle diverse entità coinvolte.

Può cambiare la forma specifica della rete, o anche, in linea di massima, la funzione di essa, ma la "struttura", che è ciò che più ci interessa qui, rimane pressoché immutata: se è vero, infatti, che originariamente il termine "rete" indica propriamente un intreccio di fili, di materiale variabile in relazione all'uso di esso, così come altrettanto variabile può essere la grossezza dei fili, o la larghezza, forma, dimensione delle maglie (si pensi ad una rete da caccia o da pesca, ad un tessuto, ecc.), tuttavia, ciò che contraddistingue concettualmente la rete in modo invariabile anche nel suo significato più esteso - significato che poi ritroviamo con usi e declinazioni specifiche, in varie scienze e tecniche - è appunto la presenza di un intreccio di linee o elementi lineari, materiali o immateriali, che si intersecano nei punti di contatto denominati *nodi*, formando costantemente *spazi vuoti*, appunto sul modello di un intreccio di fili.

Se il primo dei due caratteri rilevati indica maggiormente l'*interagire* tra i diversi elementi della rete, il secondo carattere esprime soprattutto la *regola* che deve guidare tale interazione, la quale consiste nel mettere in relazione gli elementi lasciando tale relazione *aperta*, per così dire, determinata solo nei punti di contatto che permettono agli elementi connessi di comunicare, di entrare in relazione. Vi è, dunque, nella struttura reticolare un *ordito* o trama precisa, un tipo di *ordine* che raccoglie in unità una molteplicità di elementi, ma *catturandoli*, ossia legandoli mediante una intrinseca mobilità o dinamismo degli elementi stessi la cui libertà di azione o movimento è ampliata in modo indeterminato dall'intreccio di legami ma al tempo stesso *immobilizzata* dall'intreccio stesso, sul quale ciascun singolo elemento dell'insieme non ha potere. Non a caso, i due termini "rete" o "ragnatela", evocano la possibilità insidiosa e sinistra di essere catturati, di cadere in un tranello, in trappola, come i pesci nella rete o come le prede imbrigliate nella tela del ragno. Nella visione globale o reticolare del reale e del sapere, nel "pensiero-ragnatela", la struttura originaria, quindi il *fondamento* ontologico, è rappresentato non più dalla *origine*, da cui si diparte l'intreccio dei rami, ma dal *solo* intreccio dei rami; con una immagine fantastica, potremmo paragonare tale struttura ad una sorta di albero dalle infinite ramificazioni ma privo di *radici*.

La *finis historiae*, tipica della sensibilità post-modernista, viene, nell'era globale, oltreché pensata, anche vissuta mediante l'esperienza della "interattività"; in quel *network* planetario rappresentato dallo spazio compresso quasi α -spaziale ed α -temporale in cui si annodano i vari livelli della vita umana contemporanea, sociale, economica, culturale, politica, ecc, esperire l'interconnessione significa dilatare a dismisura l'orizzonte temporale del presente, eternizzarlo quasi fino a creare le condizioni per una *secolarizzata* inserzione del "divino" nella storia, dell'eterno nel tempo presente, nell'*eterno presente* della comunicazione in "tempo reale".

Il *presenteismo*, altro tratto fondamentale, non solo dell'ordine sociale globalizzato - in cui individui e gruppi si trovano massimamente "vicini" (cioè in "contatto") ma minimamente "uniti" (ossia "coappartenenti a") - ma anche dell'ordine del sapere regolato dalla quantità e qualità delle maglie del pensiero reticolare e dai punti di "prossimità" che esso tende a creare tra sfere di realtà e tra forme sempre più interconnesse e multidimensionali di conoscenza, assume le sembianze dell'antico principio parmenideo dell'Essere come *totut et simul*, con la differenza sostanziale che nel *totut et simul* globalizzato, l' "Uni-totalità" ha perso ogni caratteristica "archetipica". L' "Uno-Tutto" inteso come "Globo", quindi più come "interezza" che non come "totalità" *stricto sensu*, smarrisce il senso autentico del *governare*, del guidare, dell'orientare, tipico del greco *archè* (*árchein*), proprio perché esso smarrisce il senso *radicale* - alla lettera, cioè il senso delle "radici", dell'essere come "essere-passato" - del Principio, del Tutto, ossia quella prospettiva che fa dell'Unità Totale il *remoto*, il *cominciamento* del "sempre-ancora-presente" in quanto continuamente *riemergente* dalla *lontananza* dei tempi passati, quella dimensione del reale da cui tutte le cose *provengono* ed in cui tutte le cose *ritornano*.

Nella ipertrofia comunicativa e liberoscambista della rete globale, l'essenza unitaria del Tutto non è più dunque la *sintesi* unitaria del molteplice - la quale, in quanto Insieme *totale* ed *avvolgente*, sopraggiunge dalla lontananza storica essendo *anamnesticamente* sempre *prima* di ogni "prima" - ma si identifica con la "interazione" *ad infinitum* dei molti, con la interattività omologante dell'*Unicum* reticolare. Quest'ultimo è costituito, su diversi livelli, dal tecno-sapere interdisciplinare che, mentre da un lato moltiplica le identità e le differenze tra i saperi ed i soggetti, dall'altro lato le comprime entro una "comunità della comunicazione" (privata però di qualsiasi ancoraggio all'hapeliiano *sprachapriori*), il cui potere direttivo non sta più nella riconosciuta superiorità dell'archetipico ideale speculativo e politico del "vero-bene *universale*", criterio assoluto di una Scienza madre ed architettonica, ma nella maggiore o minore *universalizzabilità* - ossia nella maggiore o minore *condivisibilità* e dunque nella cruda ed asettica *dominabilità* - delle relazioni di interconnessione tra le molteplici regioni della realtà, tra le molteplici sfere della conoscenza, e tra i molteplici soggetti individuali ed istituzionali.

L'interconnettività distrugge l'oggettività dell'Ente, relativizzandolo e frantumandolo in una miriade di molteplici enti che essa tende tuttavia al tempo stesso a *riunificare* proprio facendoli interagire, ma al fine di mantenerli, onde meglio dominarli, nella impossibilità ontologica di un autentico "dia-logo". Queste ultime considerazioni ci consentono ora di passare da un piano "descrittivo" ad un piano più propriamente "valutativo" nell'esame del significato filosofico della globalizzazione.

III - Unificazione senza unità e comunicazione senza comunità

Il tratto essenziale che, come abbiamo appena detto, manca alla globalità perché essa sia "unità" in senso forte, è il rapporto con il *passato*; l'unità globale, cioè, non è *origine*. Essa è puro collegamento, connessione, *hic et nunc*, del molteplice. L'unificazione, in tal caso, non coincide con il processo di formazione dell'Unità; e quest'ultima perde quella caratteristica peculiare di essere al tempo stesso il termine *ad quem* ed il termine *a quo* del processo, e che le deriva dal fatto di costituire non solo "ciò-in virtù-di cui" prende *avvio* il movimento dell'unire, ma anche *la fine*, il compimento, e dunque *il fine* dell'intero processo. L'unità globale, viceversa, non è ciò cui *tende* l'unificazione, ma la nuda potenza dell'unire, un puro assemblaggio di pezzi. Tenere assieme i frammenti di una realtà *dis-gregata*, significa sostanzialmente sì *unificare* ma non *unire*. Si potrebbe dire, allora, che la globalizzazione indica una sorta di *unificazione senza unità*. Una tale affermazione è gravida di notevoli conseguenze.

Innanzitutto, ciò pone in luce il paradosso di uno stato di cose nel quale "potenza" e "precarietà" coesistono in un instabile equilibrio. La interconnessione costituisce, infatti, la forma più potente di unificazione proprio perché non lascia i multipli nell'isolamento - come nel multipolarismo o policentrismo - ma li connette cercando di consolidare i punti di *passaggio* o di *contatto* tra di essi, avvicinando le sfere di realtà e di valore, materiali e/o spirituali, fino a condurle al massimo della *reciproca interdipendenza*.

Il pensiero "reticolare-globale" inquadra le cose collegandole mediante la categoria dell'"azione reciproca", ma finendo per *assolutizzare* tale reciprocità. La Realtà globale esprime appunto una *interazione* tra le determinazioni del reale che si instaura *a spese* della *singularità* di tali determinazioni; detto in altri termini, l'unificazione globalista tende ad eliminare le differenze identitarie e con esse il logico e fisiologico incontro/scontro tra di esse, eliminando il momento - potenzialmente salutare - della *opposizione*.

Uno dei caratteri dell'*interconnettivismo* è, non a caso, l'*inclusivismo*, la tendenza ad includere quanti più elementi possibili all'interno del Sistema o dell'Insieme - la "Rete" - guardando a ciascun singolo elemento "in entrata" come mero aggregato *quantitativo*, come puro addendo di una addizione, come mero dato od informazione. Ecco perché la cultura contemporanea nella sua attuale fase globalista tende sempre più, a tutti i livelli, a utilizzare il concetto di "inclusione" ed a preferirlo rispetto a quello di "integrazione", concetto, quest'ultimo, troppo compromesso con una forma di universalismo monologico, suprematista e tendenzialmente gerarchico, in

quanto facente riferimento in buona sostanza ad un modello culturale tale per cui il *diverso*, nell'essere integrato, finisce indirettamente per subire una sorta di assimilazione semi-forzata alla identità integrante, che per tale ragione si arrogerebbe una presunta superiorità.

L'inclusività rivela un altro carattere essenziale di una visione filosofica "reticolare-globale" della realtà: l'"egualitarismo". Il processo unificante deve evitare, come s'è detto, ogni forma di conflitto identitario, e secondo la ferrea legge della Uguaglianza assoluta, deve poter connettere *ad infinitum* i "diversi", livellandoli tutti sullo stesso piano, sì che i "molti", piuttosto che rimanere isolati o appunto entrare in conflitto, vengono *inclusi*, a *pari* titolo, nell'Insieme globale.

Si badi, l' "in-cludere" - il "chiudere dentro" (che evoca un'immagine peraltro anch'essa, come quella della ragnatela, abbastanza inquietante) - fa riferimento ad una forma di unificazione uniformante che, ben lungi dal considerare i multipli o gli identici in modo *indifferente*, esaspera, al contrario, le differenze, in quanto l'inserimento o, meglio, l'annodamento di nuove identità all'interno della rete globale deve valorizzare tali differenze operando un continuo transmigrazione dell'una nell'altra; si crea così quel fenomeno ormai noto ai sociologi denominato *glocalismo*, per il quale il processo della globalizzazione, mentre livella, richiede parimenti in modo speculare la proliferazione delle insorgenze localistiche (territoriali, etno-culturali, etiche, religiose, ecc) che devono essere incoraggiate ma solo per poter essere "inclide", ossia catturate dalla rete culturale del Pensiero Unico globalista, rispetto alla cui onnipervasività opprimente esse rappresentano, al tempo stesso, la conseguente reazione e la condizione di possibilità.

Tale forma di unificazione, infatti, proprio in quanto abolisce l'opposizione e lo scontro tra gli identici, è massimamente omologante e lo è nel suo significato peggiore, poiché essa non connette facendo dello *scambio* di identità una *sintesi*, un risultato, un'assimilazione, una hegeliana terza realtà che "toglie e conserva" (*aufheben*), bensì un collegamento dall'esterno, artificioso, realizzato *grazie* alla separazione e alla dispersione degli identici, ed all'interno del quale, perciò, l'unica "unità" possibile è affidata al continuo passaggio, *volatile* e strutturalmente *precario*, da una identità all'altra. Tale forza unificante rinvia ad un ideale di conoscenza come *techne*, espressione di una razionalità di tipo *operativo*, strumentale, "conforme allo scopo", nel senso cioè di *strategia* rivolta a determinati *obiettivi*, che è la forma attuale del sapere in quanto *potere del potere*. Tale tipologia di sapere, considerando il proprio oggetto come reticolo, come ragnatela, ossia come indefinita percorribilità e dominabilità – daccapo, come "globo" includente e ingabbiante - trova il proprio *sensu* nella "an-archia", cioè, da un lato, nella *ingovernabilità* intellettuale, etica e politica del "presente", e, dall'altro lato, nella sua rigida *governabilità* "oligocratica", tecno-scientifica ed economico-finanziaria.

L'unità globale, insomma, non è unità *totale* in quanto essa non è unità *dialettica*. Lo "scambio" non è *dialessi*, in quanto esso tende ad eliminare il momento della *negazione reciproca* che due o più identici finiscono *naturaliter* per produrre nel loro incontrarsi; la logica dello scambio subisce, nell'era globale, una accelerazione senza precedenti tanto da diventare la caratteristica non solo del commercio come specifica attività economica (o come specifica forma di un certo modo di produzione, quello capitalistico), ma di ogni tipo di relazione umana, esprimendosi come scambio di valori, idee, gusti, preferenze, opinioni, fedi, credenze morali, stili di vita, linguaggi, pratiche materiali, ecc. In tal modo, l'*interscambio* di messaggi smarrisce il senso autentico del *legein*, del dire, del comunicare, dato che il legame tra gli identici consiste qui nel puro transito o "passaggio", per cui l'intero patrimonio di contenuti comunicati non può che risolversi in una massa indefinitamente incrementabile di *informazioni* o *dati*, ossia di contenuti di pensiero in atto nel *presente* e "maneggiabili" *hic et nunc*.

Le conoscenze, le idee ed i valori – i beni "immateriali" - diventano anch'essi "merci di scambio", ma non tanto o non solo perché vengono mercificati, quanto perché – tale è la novità del globalismo rispetto ai processi di massificazione e mercificazione e/o reificazione tipici della società di massa già a partire dalla prima metà del XX sec. – nel divenire merci di scambio, essi diventano *scambiabili* nella loro intima essenza; nell'espressione "merci di scambio", l'accento va posto sul termine "scambio" e non tanto sul termine "merce". L' "inter-scambiabilità" indica, infatti, l'unificazione "includente/inclusiva" del nuovo universalismo globalista, che sfrutta la

possibilità di individui o gruppi, e prim'ancora delle sfere ontologiche di realtà studiate dalle varie scienze (naturali e sociali), di essere aggregate e di partecipare all'Unità pluriversa della rete comunicativa, la quale, in tale simultanea condizione di "potenza della comunicazione" e di "comunicazione della potenza", tende ad affermare il libertarismo planetario come cifra della nuova (pseudo)democrazia *cosmopolitica* "post-democratica" e "post-statuale".¹¹

Nella ipermodernità globalizzata, il connubio tra "stato di diritto" e "stato sociale", in una parola la "liberal-social-democrazia" - il sistema socio-politico dominante che l'Occidente ha dapprima partorito e poi disseminato nel resto del mondo - trasforma l'indifferentismo ed il neutralismo assiologici tipici di ogni democrazia in senso moderno in un nuovo contenuto ideologico che si pone alla base della *società mondiale della comunicazione*, sempre meno soggetta ai vincoli istituzionali e decisionali degli Stati-Nazione e sempre più rispondente al mercatismo dei contenuti di valore. In una situazione nella quale tutto è interscambiabile, nella quale, anzi, la "interscambiabilità" diventa la forza che rende possibile la *reductio ad unum* di tutte le molteplici manifestazioni della vita umana, diventa prioritario trasformare in contenuto della comunicazione il diritto stesso di comunicare il proprio diritto di esistere in quanto membro della comunità mondiale; i *diritti*, ossia gli orizzonti indeterminati di potere indefinitamente ampliabili e moltiplicabili, tendono a contrapporsi (annientandoli o facendoli risorgere per poi fagocitarli) ai *valori*, ossia a prospettive di pensiero e a condotte di vita pratica improntate a principi immutabili e definitivi, risolvendo così, in ultima analisi, il significato della esistenza umana nella rivendicazione dell'uguale potere di ogni individuo o popolo – concepito qui come mero aggregato di "individui-atomi" - di affermare la propria potenza comunicativa, ovvero il diritto di comunicare la propria potenza.

La contrapposizione tra "valori" e "diritti" che oggi giorno è accentuata dal modello teorico imperante dell' "etica dei diritti", che fa della autonomia e libertà dell'individuo il criterio sommo di distinzione tra bene e male, è il precipitato di quella estensione su scala mondiale della cultura politica illuministica la quale, al pari della "mondializzazione/occidentalizzazione" del sistema economico, si presenta anche in questo caso come qualcosa di più che un semplice mutamento di scala; l'individualismo neo-illuministico globalista diventa *iper-individualismo*, e lo diventa in quanto, daccapo, la potenza simbolica e filosofica del linguaggio mette in comunicazione, cioè *interconnette*, gli "individui-atomi" portatori di diritti che costituiscono la utopistica (ed illusoria) "Comune mondiale" della condivisibilità universale della libertà e della uguaglianza.

Se da un lato, tale utopia egualitaristico-libertaria rivendica il ruolo più incisivo dei pubblici poteri nell'arena neoliberistica del mercato globale, riaffermando su scala mondiale i diritti sociali del lavoro, dall'altro lato essa rimane imbrigliata nella imperante ideologia economicistica propria del globalismo poiché altro non esprime se non l'anima per così dire "socialista" o "social-democratica" della "democrazia globale" accanto all'altra anima, quella liberale o "liberal-democratica", con la quale essa è tacitamente solidale.¹²

Prova ne sia la tenace e talora aggressiva rivendicazione dei "diritti civili" da parte delle forze culturali e corporativo-lobbystiche favorevoli al globalismo, rivendicazione che investe ambiti quali la famiglia, l'etica sessuale, di "genere", la bioetica, la biopolitica, e, ancora, l'ambito riguardante il dibattito intorno alla questione delle nuove migrazioni di popoli facilitate dalla libera (o spesso forzata) circolazione delle persone nell'era dell'abbattimento delle frontiere. Tutto ciò ben rappresenta la volontà iperindividualistica del "Partito dei Diritti" di operare una costante e sistematica *destrutturazione* delle tradizioni e di arginare ogni possibile forma

¹¹ Cfr., in particolare, Crouch 2004; sul nesso tra il concetto di "post-democrazia" e la crisi dello "Stato-Nazione" cfr., inoltre, Dahrendorf 2003.

¹² Non è un caso che attualmente nel mondo le forze politiche antiglobaliste tendano ad identificarsi con movimenti politico-culturali "sovraniisti" (denominati impropriamente, soprattutto nel linguaggio giornalistico, "populisti"); crediamo che, oggi, sia proprio da quest'ultimo tipo di orientamento radicalmente "anti-globalista" - e non dal *moderatismo* "liberal-social-democratico" globalista - che si può e si deve ripartire per un rinnovamento delle culture politiche e per un ritrovato connubio tra "logica della cittadinanza" e "logica della appartenenza" o tra "diritti" e "virtù".

identitaria di democrazia o “post-democrazia” di cui sempre più gli effetti standardizzanti della globalizzazione fanno avvertire l’esigenza.

Insomma, l’universalismo globalista non solo costituisce una forma di “unificazione” senza “unità”, ma anche, *conseguentemente*, una forma di *comunicazione senza comunità*. L’unità globale decentralizzata che connette *ad infinitum* facendo a meno della rievocazione del *Nostos*, del ritorno alla *Origine*, si esplicita anzi proprio come flusso universale di intrecci e scambi comunicativi, come Discorso Unico della Civiltà Planetaria della Informazione, il cui carattere comunitario consiste paradossalmente nella “creazione/distruzione” dell’originalità e specificità spirituale ed etico-culturale delle comunità. Il Linguaggio della Rete globale, infatti, deve interconnettere i molteplici linguaggi del globo (culture, tradizioni, forme di vita sociale, condotte etiche, visioni del mondo, forme espressivo-artistiche, religiose, ecc.) *transitando* dall’uno all’altro senza che mai nessuno di essi possa davvero emergere nella propria identità e nel suo potenziale conflitto con l’altro, in quanto il fine di tale inedita “comunità mondiale della comunicazione” o “comunità-rete”, è la *comunicare* stesso, ossia la “potenza della comunicazione” che dunque non può esprimere nulla di realmente “comune”, nulla che possa realmente *sintetizzare* le plurime identità entro una Identità superiore tale da costituire il riferimento *totalizzante* – ma non per questo *totalitario* – di un *Logos* universale, di un universale “Discorso”.

Qui si misura il carattere pseudo-dialogico dell’inter-connettivismo globalista; la comunità diventa, nella dimensione non già della “prospettiva” ma dell’“orizzonte”, un insieme indeterminato di provvisori, transeunti incroci trasformativi e di incontri volatili ed inconsistenti tra individui, popoli, culture, fedi, sfere di valori, scienze, tecniche; ma, in tale ottica, il cemento del legame socio-culturale nonché etico-politico tra gli umani non è più affidato ad un *oggettivo* criterio di giudizio *Ideale*, “sovra-umano” e “sovra-storico”, capace di organizzare intorno a sé le molteplici manifestazioni della vita, di rappresentare la “ragion d’essere” fondamentale e dunque la *comune unità dialettica* tra le molteplici e diverse identità del globo - rispecchiantesi in ciascuna di esse secondo la forma culturale e simbolica propria di ogni singolarità - ma è bensì affidato all’asettico ed astratto “interconnettersi”, la cui *ratio essendi* finisce per risolversi nella pura maneggiabilità crudamente *pragmatistica* dell’effimero presente.

Detto in altri termini, il Linguaggio Globale deve distruggere di continuo la memoria storica dell’Essere per poter conservare la propria artificiosa universalità, per poter catturare, in qualche modo “castrandola”, ogni identità nell’angusto reticolo del “qui ed ora”, di un “presente” a sua volta annientato proprio perché *assolutizzato* e separato dalla *processualità* del tempo¹³; ne risulta così distrutta, oltre alla prospettiva del “passato”, anche ogni aspettativa *futura*, se è vero che il senso stesso del futuro può essere compreso solo entro uno sguardo ampio che lo ricolleggi ad una “eccedenza” di potenzialità antecedente rispetto al “progetto”, il quale a sua volta si configura come coerenza ad una “Idea” o “visione” che lo precede e lo “in-forma” di sé, orientandolo.

¹³ T. H. Eriksen ha descritto tale caratteristica “presenteistica” della cultura contemporanea informatizzata usando l’icastica espressione “tirannia dell’istante”: «Il flusso massiccio di informazioni» - egli scrive - «che procede senza incontrare ostacoli è destinato a riempire tutti i vuoti portando quindi a una situazione in cui ogni cosa minaccia di trasformarsi in una sequenza isterica di momenti saturi, senza un “prima” e un “poi”, un “qui” e un “là” che li separino. La minaccia, anzi, riguarda, perfino il “qui ed ora”, perché l’istante successivo arriva talmente in fretta che è difficile vivere il presente. Le conseguenze di questa terribile fretta sono devastanti: il passato e il futuro, come categorie mentali, sono minacciate dalla tirannia dell’istante [...] Sta qui la principale tensione della società contemporanea», Eriksen 2001, Intr. Nella odierna “società della incertezza”, scrive Bauman, «la strategia» è quella di «impedire al passato il diritto di influenzare il presente. In breve, occorre isolare il presente da entrambi i lati, separandolo per quanto possibile sia dalla storia sia dalla biografia. Bisogna abolire ogni forma di tempo che non sia un insieme di attimi presenti, subentranti l’uno all’altro in sequenza puramente fortuita; insomma, appiattire la verticalità della vita al livello del momento/episodio vissuto», Bauman Warszawa 2000, p. 98. «“Adesso”» - scrive ancora il sociologo polacco - «è la sede della felicità. L’unica sua sede. La durata della vita è suddivisa in una successione di tali “adesso” [...] ciascuno ugualmente meritevole di essere vissuto [...] Si potrebbe dire che la disuguaglianza delle opportunità di vita, non più attaccata apertamente o contestata direttamente, cerchi la sua compensazione nel nuovo *spirito egalitario* dei momenti della vita», Bauman 1992, p. 251. Il corsivo è mio.

L'interconnettivismo globalista evoca inevitabilmente, sul piano più strettamente teoretico-epistemologico, il "connessionismo" da un lato ed il "connettivismo" dall'altro, che non indicano soltanto, rispettivamente, un orientamento delle moderne scienze cognitive (e della I.A.) ed una teoria psicologica sugli effetti dell'uso delle nuove tecnologie informatiche sull'apprendimento, ma due aspetti di una vera e propria *forma mentis* generalizzata che agisce su vari livelli. Anzi, si potrebbe affermare che tali teorie ci restituiscono in modo paradigmatico il modello dell'"universale-pluriverso" globale proprio per il fatto di coinvolgere l'immagine stessa della conoscenza e delle sue modalità di acquisizione e produzione.

Un sia pur rapidissimo richiamo a tali indirizzi di ricerca può rivelarsi, nell'economia del nostro discorso, assai utile. Entrambi questi approcci, infatti, considerano i processi cognitivi umani secondo il modello delle "reti", ricalcato esplicitamente sulle connessioni sinaptiche neuronali del cervello, come nel caso del "connessionismo", oppure inteso in un senso più ampiamente socio-psico-pedagogico come nel caso del "connettivismo".

Considerato uno dei programmi di ricerca più innovativi ed articolati nell'ambito delle più recenti tendenze epistemologiche delle scienze cognitive, il connessionismo considera gli stati psichici come dei sistemi dinamici nei quali lo sviluppo delle capacità superiori del cervello non dipende da elementi o funzioni unitarie tra loro differenziate dei processi psichici, ma da unità di "ingresso-uscita" delle informazioni, interconnesse in modo reticolare – analogamente a quanto avviene con lo scambio *input/output* dell'informazione negli elaboratori elettronici, rispetto ai quali anzi, il cervello umano è qui considerato non come la copia rispetto al modello ma al contrario come il modello rispetto alla copia - sì che l'informazione o la cognizione si costituiscono in *virtù* del *passaggio* da una unità all'altra (da un "nodo" o "neurone" all'altro). Secondo tale teoria, non è possibile identificare un "luogo" o "punto" preciso del sistema psichico dove si troverebbe una certa informazione o cognizione, giacché i processi cognitivi sono *distribuiti* da un nodo all'altro della rete neurale, ed è appunto la struttura delle connessioni esistenti tra le singole unità o nodi ad attivare la conoscenza.

Si tratta dunque di una visione *olistica* della mente e del pensiero, che considera «i differenti processi mentali interconnessi e li ritiene il prodotto di un *interscambio globale* tra diverse parti della mente e del cervello»¹⁴. È a dir poco impressionante la rispondenza che una concezione del genere trova nell'insieme complessivo dei processi in atto tipici della globalizzazione.

Analogamente, la teoria psicologica "connettivistica", basandosi anch'essa sul modello delle "reti", considera la "distribuzione" della conoscenza come la *condizione* stessa della sua produzione; apprendere significa qui creare in modo sempre più esteso ed allargato connessioni tra informazioni, idee, sentimenti, concetti, dati, ecc., e sviluppare, anche in questo caso, una conoscenza reticolare, la quale vede i propri contenuti come nodi di reti di relazioni il cui valore cognitivo, questo il passaggio più significativo, non è *intrinseco*, ma è semmai determinato dalle *interferenze* che si creano tra i diversi nodi. Che si tratti di idee, informazioni, saperi, ecc., in ogni caso tutti i contenuti conoscitivi sono *strumenti* e non *fini*, la cui unica ragion d'essere consiste nel generare spazi metaforici e/o reali di frontiera sempre aperti e liberi di spostarsi e mutare di continuo per effetto di sempre nuove contaminazioni, dimodoché nessuna decisione, scelta, idea o visione delle cose può dirsi stabile, certa e definitiva.¹⁵

Ancor più sintomatico, forse, rispetto al connessionismo, della specificità dell'epoca globale - in quanto esplicitamente ancorato alla nuova era digitale e cibernetica - il connettivismo rende conto del carattere *cognitivo* e *socio-politico* delle nuove tecnologie della comunicazione, ossia della loro capacità di incidere significativamente sul nostro modo di pensare e di interpretare la realtà come tale nonché quella più specificamente sociale. Se la conoscenza stessa, nel suo prodursi, altro non è se non un processo reticolare, ossia una creazione continua ed aperta di connessioni trasformative, di spazi *comuni* di interazione, dalla formazione dei quali soltanto deriva

¹⁴ Legrenzi 2006-2010; il corsivo è mio. Sul connessionismo cfr.: McClelland-Rumelhart 1986; Smolensky 1988, pp. 1-74 e Olivetti Belardinelli 2006-2010.

¹⁵ Sul connettivismo cfr. Siemens 2005.

lo stesso progresso conoscitivo, se essa è, in ultima analisi, un *comunicare* - sì che, di conseguenza, il “conoscere” o è un “comunicare” o *non* è un conoscere - allora la dimensione stessa del “politico” non potrà che risentirne radicalmente.

Alla destrutturazione, consumatasi dapprima in Occidente e poi trasmessasi al mondo intero, dell’Universale logico-teoretico tradizionale, l’*Essere*, privato del proprio contenuto assoluto di Verità e ridefinito come Linguaggio, come polimorfismo ermeneutico, come gioco di interpretazioni, corrisponde la ridefinizione dell’Universale politico, la rideterminazione di un nuovo senso di comunità, che passa *simbolicamente*, oltreché mediante il complesso infrastrutturale multimediale concreto, proprio attraverso le nuove forme di aggregazione sociale di tipo reticolare, il cui elemento di novità rispetto al precedente post-modernismo, è rappresentato dalla *interdipendenza* sempre più stretta dei parlanti-ciberneuti.

Già da tempo la sociologia contemporanea ha sottolineato la peculiarità dei dispositivi massmediatici attuali rispetto a quelli della precedente “era industriale” proprio riguardo al passaggio da una tecnica della comunicazione centrica e monofunzionale, che pone il fruitore del mezzo in una condizione di sostanziale passività (come nel caso di radio e televisione) ad una tecnica (*in primis* Internet) acentrica, polifunzionale e partecipativa, dove i fruitori interagiscono attivamente con il mezzo producendo conoscenze, informazioni, interscambi culturali e dando vita ad un proliferare di volatili e provvisorie comunità virtuali (si pensi al fenomeno oggi dilagante delle “reti sociali”).

Si badi, la rilevanza dell’insieme di rimandi tra dimensione cognitiva delle tecnologie della comunicazione e dimensione politica non è circoscritta esclusivamente alle nuove forme di socializzazione all’interno delle istituzioni politiche o al solo mutamento nel modo di vivere le relazioni sociali ed affettive nella sfera privata dei singoli individui o, ancora, al solo fenomeno, messo in luce in sede sociologica e psicologica, della cosiddetta “identità di rete”,¹⁶ ma coinvolge sempre di più le forme stesse di organizzazione del potere politico e le istituzioni, le quali finiscono per essere investite da analoghi processi di de-strutturazione del senso di appartenenza culturale e storica.

I fenomeni di ridescrizione di nuovi rassembleamenti reticolari e di nomadismo virtuale cui dà luogo la “ragnatela su scala mondiale” (il *world wide web*), si saldano ai fenomeni etno-geoculturali di nomadismo reale, di decontestualizzazione e sradicamento identitario di singoli e gruppi, con trasferimenti massivi di popolazioni da una zona all’altra del mondo - come ad esempio è evidente con i flussi migratori sempre più intensi degli ultimi decenni - e al fenomeno della progressiva erosione degli Stati-Nazione e della loro sempre maggiore spoliticizzazione a favore dei potentati economico-finanziari.

Si può affermare, anzi, che proprio alla tendenza connettivistica insita nella globalizzazione è stata attribuita, specialmente da parte dei suoi sostenitori più entusiasti, tutto il suo (presunto) potenziale politico ed economico *progressista* nella direzione del sempre maggiore rafforzamento ed ampliamento - appunto attraverso l’abbattimento di ogni sorta di *confine* e la libera circolazione di idee, persone o cose nonché attraverso il corrispondente modello gnoseologico informativo e comunicazionale - delle condizioni di universale *democratizzazione* delle società umane.

Dopo l’abbattimento, nel 1989, dell’ultimo ostacolo, rappresentato dal Comunismo, alla attuazione su scala mondiale del programma neoilluministico partorito in Occidente esattamente due secoli prima, nel 1789, di “emancipazione-liberazione” dei popoli, l’accrescersi degli spazi di libera interconnessione tra singoli e comunità in forza della duplice diffusione, simultanea e reciprocamente speculare, delle tecnologie comunicative da un lato e degli scambi commerciali dall’altro, è stato prospettato dalla ideologia globalista delle nuove *Lumieres* “post-Guerra Fredda”, come la base tecno-scientifica ed economica del progetto libertaristico-emancipativo per l’affermazione planetaria di forme di società aperta, pluralistica, egualitaria, solidaristica e

¹⁶ Sul concetto di “identità di rete” si veda Turkle 1995.

partecipativa. Non è un caso che uno degli ideatori principali di Internet, Tim Berners-Lee, abbia definito la “Ragnatela” (il *Web*) più un’innovazione “sociale” che non squisitamente tecnica (in ciò evidenziando bene il salto di qualità compiutosi dall’era elettronica degli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso all’attuale era “post-elettronica” del *cyberspazio*): «Il fine ultimo del *Web*» - egli scrive - «è migliorare la nostra *esistenza reticolare* nel mondo». ¹⁷

La reticolarità diventa, dunque, un modo di esistere, ossia un modo di donare *senso* al mondo. Come vediamo, sia la prospettiva “connessionistica” che quella “connettivistica”, forniscono una base di legittimazione teoretico-epistemologica ai processi tipici dell’attuale fase storica della globalizzazione, corroborandone il contenuto “cripto-ideologico”. Esse vanno delineando un modello di conoscenza in cui è la mente stessa ad auto-rappresentarsi in modo computazionale e come reticolo di informazioni interconnesse, come “multi-inter-dimensionalità”. La struttura cognitiva del pensiero è essa stessa *essenzialmente* flusso comunicazionale, interazione sempre aperta, indeterminata e, soprattutto, *a-gerarchica*, che nel *distribuirsi* di continuo tra un contenuto e l’altro (meglio tra un “dato” e l’altro), annoda *inclusivamente* qualsiasi informazione, alla quale si assicura così *uguale* diritto di *cittadinanza* in quella che è stata definita “intelligenza collettiva” (P. Levy) o intelligenza “distribuita” (J. Bruner), il corrispettivo epistemologico, se vogliamo, del dittico politico-ideologico “libertà/uguaglianza” proprio della democrazia occidentale moderna.

Se il pensiero stesso finisce per essere considerato un “interscambio globale tra le sue parti”, capiamo allora come e quanto l’interconnettivismo agisca nell’era contemporanea su molteplici livelli semantici: da quello, appena analizzato, epistemologico-gnoseologico - il cui congenito connettivismo risulta altresì evidente dalla concezione programmaticamente “inter-(trans)disciplinare” del lavoro dei vari saperi, quale quella delle scienze cognitive (che influenza ormai anche il modo di intendere il rapporto tra teoria e pratica, ricerca pura e applicata, istituzioni accademiche ed extra-accademiche) - a quello antropologico-culturale (si pensi all’ “interculturalismo”), dal piano religioso (con il dialogo “interreligioso”) a quello etico (ad esempio, con il già ricordato universalismo morale dei diritti come punto di “intreccio/incontro” delle molteplici etiche), da quello militare (si pensi alle nuove forme di violenza organizzata, alle nuove modalità di conduzione della guerra, secondo strategie transnazionali e su scala appunto globale, come è accaduto, ad esempio, con gli attentati terroristici di matrice religiosa-islamista da parte dello “pseudo-Stato Islamico” degli ultimi anni o con l’attacco alle Torri Gemelle del 2001), a quello politico (con la formazione di entità sovra-statali ed inter-statali, come la stessa Unione Europea, o di organizzazioni intergovernative come l’ONU, la NATO, o non governative, come le ONG), fino a quello economico (si pensi ad esempio ai numerosi organismi internazionali sorti già dopo il 1945, come l’FMI, la Banca Mondiale, il WTO e, più recentemente, il TTP ed il TTIP).

Nota conclusiva

Il “pensiero interattivo” sta dunque alla base della nuova utopia del XXI secolo che va nascendo dalle ceneri dei vari progressismi politico-filosofici che la modernità ha generato dal Settecento al 1989. Tale tipo di pensiero, che trova il proprio invero nella comunità reticolare della comunicazione, è ben lontano, pertanto, dal rappresentare - come vorrebbe la tanto ingenua quanto pericolosa *teologia globalista* - la garanzia del “dialogo” contro il rischio di conflitti, guerre, sopraffazioni, discriminazioni, violenze. Al contrario, essendo la globalità *non totalizzante*, in quanto basata sulla interazione *anti-dialettica* dei diversi, essa è *totalitaria* (o “globalitaria”) in modo eminente.

Anzi, se la tenuta democratica delle società contemporanee è a rischio, non è perché la globalizzazione costituisce una deviazione casuale ed eccezionale dalle “magnifiche sorti e progressive” della marcia dei popoli verso lo stato di diritto, la libertà, l’uguaglianza e la solidarietà, ma

¹⁷ Berners-Lee 1999. Il corsivo è mio.

perché, al contrario, essa rappresenta il culmine e dunque l'esito *dissolvente* del processo di sviluppo democratico così come l'Occidente moderno l'ha concepito.

Si vuol qui rilevare, tuttavia, a conclusione del presente lavoro, che l'essenza della globalizzazione contiene in sé anche la possibilità di una propria dialettica internamente risoltrice, autosuperatrice e, in ultima analisi, *salvatrice*. Si assiste, cioè, con il globalismo, ad una rinascita dell'universalismo che - sebbene mistificante e risolvendosi nella illusione della libera concorrenza per la conquista di un tipo di "potere" in linea di massima aperto a tutti ma, di fatto, in mano a delle minoranze agguerrite - esprime, sul piano più strettamente filosofico, il medesimo bisogno di Verità e di eternità a cui le società tradizionali avevano risposto tramite le vecchie forme di cultura teologica e metafisica.

Così il globalismo, pur "liquido" nelle sue varie manifestazioni, esprime indirettamente e paradossalmente l'esigenza di rintracciare un che di "solido", trovando nella "interattività" una risposta al dolore dell'esistenza. La globalità, si potrebbe dire, costituisce la forma *surrogatoria* della *totalità*, dell'autentica unità dialettica. Va emergendo, perciò, nella medesima cornice globale una più o meno consapevole insofferenza di individui e popoli nei riguardi di quell'Occidente che, dopo aver prima creato e poi distrutto gli Eterni - gli Assoluti celesti e terrestri - ne ha quindi esteso la dissoluzione a livello planetario, generando di nuovo una esigenza di unità e di universalità a cui la globalizzazione non ha saputo rispondere se non in una modalità di cui sempre più si va scoprendo il vuoto identitario nonché la povertà etico-culturale e spirituale.

La globalizzazione farà emergere sempre più le contraddizioni della modernità stessa e delle relative forme di organizzazione intellettuale e materiale. In tale esplosione della modernità vi è però la possibilità di una palingenesi, di una sorta di auto-negazione ed auto-correzione del modello di vita e di pensiero dell'iper-moderno che potrebbe costituire la condizione per una nuova "modernità", nel senso squisitamente letterale del termine, ovvero per un *nuovo modus vivendi*, una *re-novatio*, un *ri-nnovamento*, che è altra cosa dalla *innovazione*, da quell'ansia frenetica e *consumistica*, tipica dell'attuale età globale, che insegue il rapido cambiamento e l'effimera esaltazione del "presente".

L'appello che qui si vuole lanciare, rivolto al recupero di una *ragione dialettica* come dispositivo metodologico e teorico atto a bonificare il pensiero umano dall'ipertrofia della *ragione comunicativa* e capace di affrontare i complessi problemi del nostro tempo, a cominciare da una ritrovata alleanza tra "potenza" e "sapienza", tra "comunicazione" e "comunità", nonché tra "appartenenza" ed "identità", sarà forse raccolto, si spera, dalla globalizzazione stessa nel suo "destino", che non è quello di essere ineluttabile,¹⁸ ma quello di prestarsi ad una sua dialettica interna, analoga alla "dialettica dell'Illuminismo" auspicata nella prima metà del secolo scorso da Horkheimer e Adorno.

E se tale dialettica della globalizzazione dovesse passare necessariamente attraverso nuovi, seppur dolorosi, conflitti identitari, forse si dovrebbe avere il coraggio di valorizzarne la forza propulsiva piuttosto che impedirli in nome di un dogmatico pacifismo spesso disposto, più o meno ipocritamente, a piegarsi a quelle stesse logiche del Potere Globale che esso vorrebbe contrastare, se è vero, in ultima analisi, che, come sosteneva Eraclito, «*Pòlemos* è padre di tutte le cose e di tutte re».¹⁹

Riferimenti bibliografici

- Augé 1992: M. Augé, *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, 1992, trad. it. a cura di D. Rolland, *Non-luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2009.

¹⁸ Si veda, in proposito, Magatti 2001. Vi è anche chi parla già di "post-globalizzazione": cfr. ad esempio De Matteis 2017. Sui possibili scenari futuri che le contraddizioni della odierna società globale e della connessa era digitale lasciano presagire, cfr. Tremonti 2019.

¹⁹ D-K fr. B 53.

- Bauman 1992: Z. Bauman, *Mortality, immortality and other life strategies*, Cambridge, 1992, trad. it. a cura di G. Arganese, *Il teatro dell'immortalità*, il Mulino, Bologna 1995.
- Bauman 1998: Z. Bauman, *Globalization. The Human Consequences*, Cambridge-Oxford, 1998, trad. it. a cura di O. Pesce, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, GLF Editori Laterza, Roma 2012.
- Bauman Warszawa 2000: Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa, 2000, trad. it. a cura di V. Verdiani, *Il disagio della post-modernità*, Mondadori, Milano 2002.
- Bauman 2000: Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Cambridge, 2000, trad. it. a cura di S. Minucci, *La modernità liquida*, GLF Editori Laterza, Roma-Bari 2011.
- Beck 1997: U. Beck, *Was ist Globalisierung?...*, Frankfurt. a. M., 1997, trad. it. a cura di E. Cafagna-C. Sandrelli, *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma 1999.
- Berners-Lee 1999: T. Berners-Lee, *Weaving the web: the original design and ultimate destiny of the world wide web*, London, 1999, trad. it. a cura di G. Carlotti, *L'architettura del nuovo web. Dall'inventore della rete il progetto di una comunicazione democratica, interattiva e intercreativa*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Caligiuri 2012: W. Caligiuri, *L'idea di contingenza ed il destino della filosofia*, Ed. Orizzonti Meridionali, Cosenza 2012.
- Caligiuri 2014: W. Caligiuri, *Tra Cielo e Terra. Idee per una "terza via" tra assolutismo e relativismo filosofico*, Limina Mentis Editore, Villasanta 2014.
- Crouch 2004: C. Crouch, *Post-democracy*, Oxford, 2004, trad. it. a cura di C. Paternò, *Postdemocrazia*, Laterza, Bari 2009.
- Dahrendorf 2003: R. Dahrendorf, *Dopo la democrazia*, intervista a cura di A. Polito, Laterza, Roma-Bari 2003.
- De Matteis 2017: S. De Matteis, *Le false libertà. Verso la postglobalizzazione*, Meltemi, Milano 2017.
- Eraclito, D-K fr. B 53.
- Eriksen 2001: T. H. Eriksen, *Tyranny of the moment. Fast and Slow Time in the Information age*, Oslo, 2001, trad. it. a cura di G. Lagomarsino e S. Fresko, *Tempo tiranno, velocità e lentezza nell'era informatica*, Elèuthera, Milano 2003.
- Friedman 2005: T. L. Friedman, *The world is flat: a brief history of the 21st century*, New York, 2005, trad. it. a cura di A. Piccato, *Il mondo è piatto. Breve storia del ventunesimo secolo*, Mondadori, Milano 2007.
- Giddens 1990: A. Giddens, *The consequences of Modernity*, Cambridge, 1990, trad. it. a cura di M. Guani, *Le conseguenze della modernità*, il Mulino, Bologna 1994.
- Legrenzi 2006-2010: P. Legrenzi, *Enciclopedia Filosofica*, Bompiani, Milano 2006-2010, sotto la voce "Modularismo o modularità della mente".
- Magatti 2001: M. Magatti, *La globalizzazione non è un destino*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Marramao 2009: G. Marramao, *Passaggio a Occidente. Filosofia e globalizzazione*, Nuova Ed. accresciuta, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- Marx-Engels 1848: K. Marx-F. Engels, *Manifest der Kommunistischen Partei*, London, 1848, trad. it. a cura di E. Sbardella, *Il Manifesto del Partito Comunista*, Newton Compton Italiana, Roma 1973.
- McClelland-Rumelhart 1986: J.L. McClelland – D.E. Rumelhart, *Parallel Distributed Processing. Explorations in the Microstructure of Cognition*, MIT Press/Bradford Books, Cambridge [Massachusetts] 1986.
- Nancy 1988: J. L. Nancy, *L'expérience de la liberté*, Paris, 1988, trad. it. a cura di D. Tarizzo, *L'esperienza della libertà*, con una *Introduzione* di R. Esposito, Einaudi, Torino 2000.
- Nancy 1993: J. L. Nancy, *Le sens du monde*, Paris, 1993, trad. it. a cura di F. Ferrari, *Il senso del mondo*, Lanfranchi, Milano 1997.
- Olivetti Belardinelli 2006-2010: M. Olivetti Belardinelli, *Enciclopedia Filosofica*, Bompiani, Milano 2006-2010, *sub vocem*.
- Serres 1980: M. Serres, *Hermès V. Le passage du Nord-Ouest*, Paris, 1980, trad.it. a cura di E. Pasini e M. Porro, *Passaggio a Nord-Ovest. Hermès V*, Pratiche, Parma 1984.

- Siemens 2005: G. Siemens, *Connectivism. A learning theory for the digital age*, «Journal of Instructional Technology and Distance Learning», vol. 2, n° 1, January 2005.
- Smolensky 1988: P. Smolensky, *On the Propter Treatment of Connectionism*, in «Behavior and Brain Sciences», 11, 1988, pp. 1-74, trad. it. a cura di M. Frixione, *Il connessionismo tra simboli e neuroni*, Marietti, Genova 1992.
- Tomlinson 1999: J. Tomlinson, *Globalization and Culture*, Cambridge, 1999, trad. it. a cura di G. Bettini, *Sentirsi a casa nel mondo. La cultura come bene globale*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Tremonti 2019: G. Tremonti, *Le tre profezie. Appunti per il futuro*, Solferino, Milano 2019.
- Tugores Ques 2016: J. Tugores Ques, *Vincitori e perdenti nel mondo della globalizzazione*, trad. it. a cura di M. Marchesoni, RBA Italia, Milano 2016.
- Turkle 1995: S. Turkle, *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*, New York, 1995, trad. it. a cura di B. Parrella, *La vita sullo schermo*, Apogeo, Milano 2005.
- Valentini 2001: F. Valentini, *Soluzioni hegeliane*, Guerini e Associati, Milano 2001.

DALL'ERA DEL VISSUTO HARDWARE A QUELLO SOFTWARE. UN CAMBIO DI CIVILTÀ

Nunzio Cennamo*, Monica Buonomo**, Carla D'Antò**

Abstract

The avalanche effect (positive feedback) triggered by the widespread diffusion of Internet, Social Networks, Smartphones and Apps has produced a series of big and small changes that, starting from the technology, have given rise to a logic type change, to a new civilization. Civilizations, in fact, change when the tools that man uses in his daily life change. For example, Alessandro Baricco, says that we have moved from the “human-horse-sword” civilization, to the “human-keyboard-monitor” civilization.

Keywords

Meta-change, Skills/Capability/Expertise, Digital revolution, Non-violence.

Introduzione

La rivoluzione digitale ha innescato un cambio di paradigma: prima della rivoluzione tutto il sistema era pervaso da elementi statici e stabili che comunicavano un senso di sicurezza; dopo la rivoluzione, nel sistema umano gli equilibri sono mutati e sono diventati valori fondanti il movimento perenne, l'instabilità e la velocità. Volendo usare un modello della Fisica per descrivere questo cambio di civiltà, è come se, improvvisamente, la civiltà fosse passata da un sistema meccanico in cui i corpi (l'uomo) erano tutti posti in punti di equilibrio stabile, il corpo A rappresentato nella Figura 1, ad una civiltà in cui i corpi sono tutti disposti in punti di equilibrio instabile, come il corpo B della Figura 1. Ovvero, mentre il corpo A della Figura 1 a seguito di piccole sollecitazioni tornerà alla sua posizione iniziale, il corpo B, alla stessa sollecitazione, si allontanerà velocemente e irreversibilmente dalla sua posizione iniziale.

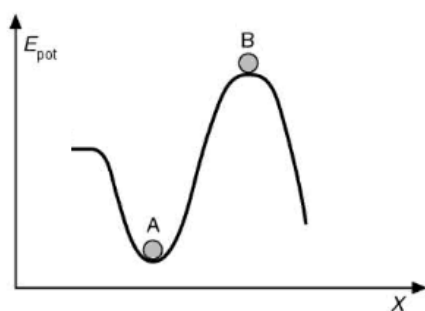


Figura 1. Rappresentazione di un corpo in Equilibrio Stabile (A) e in Equilibrio Instabile (B)

Questa nuova civiltà, come una sorta di sistema complesso, evolve liberamente alle sollecitazioni esterne, mentre in tanti restano ad osservare le sue imprevedibili risposte. In questo

*Dipartimento di Ingegneria - Università della Campania L. Vanvitelli, via Roma, 29 – 81031 Aversa – Italy - e-mail: nunzio.cennamo@unicampania.it.

**Ministero della Pubblica Istruzione, Roma – Italy.

viaggio tra civiltà, ad esempio, nuovi lavori nascono, quotidianamente, alla stessa velocità di quelli che muoiono.

A valle di questo cambio di civiltà, la domanda che in tanti cominciano a porsi è: siamo di fronte ad una “strana” e non ancora compiuta rivoluzione non violenta, voluta dai padri della rivoluzione digitale, oppure siamo di fronte ad un effetto collaterale della stessa rivoluzione digitale?

Proprio come accade in tutti i grandi stravolgimenti della storia, anche questo meta-cambiamento è figlio delle sollecitazioni ostili a ciò che avveniva prima? Va sicuramente preso atto che, uno dietro l’altro, sono crollati muri, confini, staticità, rigidità, verità e mediazioni; ovvero, tutti quei valori tanto cari al vecchio Novecento si sono sbriciolati. In particolare, è interessante osservare come è cambiato il concetto di “verità”, divenendo *soft*, relativa e iper-veloce.

In questa nuova civiltà post rivoluzione digitale, l’uomo è mutato antropologicamente, diventando l’uomo dei *tools*, dell’integrazione con i *devices*, del facile utilizzo e del facile accesso (*userfriendly*), del facile consumo, del qui ed ora senza nessuna forma di mediazione.

In circa venti anni abbiamo stravolto il mondo semplicemente utilizzando nuovi *tools* nella nostra vita quotidiana. Oggi viviamo in una civiltà in cui, abolita l’intermediazione, sono crollate le vecchie élite e “tutto è diventato possibile per tutti”: ogni cosa diventa dominio di tutti e in tutto quello che facciamo c’è costantemente un punteggio (*Score*) a cui dar conto, come in un grande gioco, il grande «Game» di cui parla Baricco.¹ Basta osservare, a titolo di esempio, come i giudizi su servizi e persone si basano su «score», questo vale sia per le recensioni ai ristoranti/alberghi che per l’attività scientifica.

Oggi, la rivoluzione digitale, frantumando ogni tipo di barriera e forma di mediazione, offre infinite possibilità a ciascuno di noi, così come immaginavano gli ideatori di questa rivoluzione digitale, gli sviluppatori di software per videogiochi che risiedevano in California alla fine degli anni Sessanta, anche se forse non tutto ha funzionato così come immaginavano loro. Infatti, il potere economico e culturale ancora oggi è concentrato nelle mani di pochi privilegiati/potenti, anche se il privilegio/potere si costruisce in forma diversa. In altre parole, quella civiltà digitale che doveva offrire gli strumenti individuali a tutti per l’abolizione dei privilegi e delle mediazioni, cancellando l’élite del Novecento, si sta rivelando l’ennesima opportunità per l’ascesa di nuove élite. È pur vero che chi deteneva il potere fino a pochi anni fa, oggi è in declino e si trova accerchiato dallo strapotere delle nuove élite, ovvero da chi è riuscito a dominare con sicurezza gli strumenti della rivoluzione, i nuovi *tools*, così li descrive Baricco:

sono un’élite intellettuale di nuova specie, vagamente umanista, dove alla disciplina dello studio si è sostituita la capacità di collegare punti, il privilegio del sapere si è sciolto in quello del fare e lo sforzo di pensare profondo si è rovesciato nel piacere di pensare veloce.²

La tecnologia digitale di questi ultimi venti anni, quella «dell’era del Game», ha quindi determinato nei fatti una società iper-complessa e veloce, che cerca di semplificare il quotidiano per mezzo di nuovi *tools*, dotati di interfacce grafiche facili ed intuitive, di immediato utilizzo per i più svariati scopi, determinando un vero cambio di paradigma cognitivo, intellettuale e sociale, che, però, sembra non essere stato preso in considerazione dal Sistema Scolastico ed Universitario. Questa apparente ipersemplicificazione della realtà da parte dei *tools*, inoltre, rischia di innescare un ulteriore problema: il percorso breve rischia di far perdere la complessità del «Game» e comprendere il sistema nella sua interezza, con le sue infinite e sempre nuove opportunità.

¹ Baricco 2018.

² Baricco 2018, p. 222.

Un cambio di civiltà è avvenuto in modo non violento, definendo una nuova realtà antropologica complessa e veloce,³ in cui l'uomo vive immerso in contorni emotivi, valoriali e culturali in perenne trasformazione, come se saltasse tra punti di equilibrio instabili.

Siamo pronti ad integrare la capacità di pensare, riflettere e interpretare del Novecento con la velocità e la creatività richieste dai nuovi processi relazionali e produttivi dell'era del *Game*? In altre parole, il "vecchio" e il "nuovo" convivono, ma sembrano non riuscire ad incontrarsi e a dialogare.

Anche Alessandro Baricco, con le sue personali ed originali analisi descritte nel libro «The Game», ipotizza che a partire dal 1998 circa sia nata una nuova civiltà (la civiltà «Uomo-tastiera-monitor»), diversa da quella del Novecento (la civiltà «Uomo-cavallo-spada»), nata non per effetti collaterali dell'evoluzione tecnologica bensì da un disegno di illuminati giovani californiani sessantottini.⁴

Alcuni effetti della Rivoluzione Digitale

A seguito della diffusione esponenziale degli *Smartphone* e degli oggetti connessi ad Internet, si è assistito al proliferare dei canali di accesso e di diffusione sia delle informazioni che dei dati. Inoltre, nuovi campi di ricerca scientifica stanno nascendo a seguito dello sviluppo del cosiddetto "internet delle cose" (IoT), ovvero di quegli oggetti "intelligenti", dotati di sensori collegati alla rete internet, che trasmettono e ricevono dati continuamente. Per fare un esempio, basta considerare come la posizione di uno *Smartphone* viene seguita continuamente (spiata), e quante sempre più informazioni vengono correlate a questa geo-localizzazione spesso involontaria: le foto scattate vengono correlate alla posizione geografica per pubblicizzare un luogo, le mappe dei navigatori vengono correlate in tempo reale alle posizioni dei cellulari per determinare il traffico e suggerire percorsi alternativi agli automobilisti, etc. Questi grandi volumi di dati ("big data"), poi, grazie alla cosiddetta "Intelligenza Artificiale", possono essere utilizzati per tirare fuori altre "informazioni" come quante persone in un giorno, in un mese o in un anno transitano su una determinata strada, oppure quante volte la stessa persona usa quella strada in una settimana, dove una persona vive, dove lavora, etc. In altre parole, i saperi, le culture, i vissuti, le azioni quotidiane e le relazioni umane definiscono una nuova realtà digitale, complessa e veloce, i cui elementi costitutivi, sia persone che oggetti *smart*, interagiscono reciprocamente, gli uni con gli altri, in modalità spesso inconsapevoli, senza limiti spaziali né temporali. Siamo tutti collegati "in rete", intimamente connessi, "oggetti sensoriali" e persone, con ognuno che subordina l'altro ed è a sua volta condizionato.⁵

Volendo scomodare la "Teoria dei Sistemi", in questa era complessa e veloce la persona, come un "sistema aperto", perde il suo "confine" ben definito e diviene un "sistema complesso", di ordine superiore, non più descritto dai soli "suoi" sottosistemi, ma da tanti sottosistemi propri e non, quale effetto collaterale delle iper-connessioni stabilite tra persone e oggetti "intelligenti", oramai mutuamente accoppiati. In questa nuova complessità ogni piccola perturbazione che si verifica all'interno di uno di questi "sottosistemi", anche non propri, provoca un cambiamento in altri "sottosistemi", propri e non, mutando tutto il sistema complessivamente considerato.

Velocemente e inconsapevolmente, dal 1998 stiamo correndo senza stancarci mai, su percorsi chiari e coerenti a quell'unico obiettivo finale che è la liberazione dalla vecchia civiltà «Uomo-cavallo-spada». La rivoluzione digitale ha già eliminato tanti privilegi di quelle caste di "pseudo-notai" che nella vecchia civiltà, facendo della mediazione il loro potere economico, avevano condizionato, profondamente, processi economici, politici, sociali e culturali. Gli ideatori del «Game» volevano, con questa mossa, offrire infinite possibilità a ciascuno di noi, anche se

³ Cennamo 2011.

⁴ Baricco 2018.

⁵ Roncaglia 2018 e Ciotti-Roncaglia 2000.

poi il potere economico e culturale si è nuovamente concentrato nelle mani di pochissimi eletti, facendo emergere nuovi oppressi, nuovi sogni di liberazione e nuove dinamiche di cambiamento.

L'azione fisica intrinseca nel "movimento" è stata capace di far emergere tutto ciò che in una situazione di stasi era impercettibile; proprio come quando vogliamo farci un'idea della durezza e della trama di una superficie: non basta metterci sopra un dito, bisogna farlo scorrere avanti e indietro.⁶

Dalla nascita di questa nuova civiltà, ininterrottamente, abbiamo visto enormi trasformazioni prendere forma nel nostro quotidiano. A titolo di esempio, è cambiato perfino il concetto "reale" di analfabetismo. Dopo la rivoluzione digitale è arrivato un flusso di informazioni e dati veicolato ovunque e in tempo reale. A differenza dell'era industriale, infatti, oggi la nostra esistenza è pervasa da così tante conoscenze, accessibili a tutti gratuitamente, che il vero problema nell'accesso ai "saperi" diviene quello della selezione. L'eccesso di informazione può divenire un "rumore" che nasconde il "segnale", alterando la nozione stessa di "analfabetismo". Così come un tempo il "non saper leggere e scrivere" introduceva discriminazioni sociali ed economiche, oggi è il "non saper selezionare l'informazione" che produce nuove forme di disuguaglianza sociale, culturale ed economica. Inoltre, il problema sta manifestando una forte non linearità che genera anche un "effetto a valanga" che produce instabilità. Infatti, le persone avvertono questo difetto di comunicazione, questa limitata possibilità di accedere alla "verità" e alle nuove "opportunità digitali", e reagiscono, diventando parte attiva: ogni persona comincia a creare il suo blog, il suo profilo su *Facebook*, ecc., caricando spesso, involontariamente, altro rumore sulla rete. Questo iperattivismo da parte della collettività porta con sé una maggiore complessità, facendo diventare la comunicazione ipertrofica e di conseguenza inducendo la necessità di nuovi strumenti cognitivi per decodificare correttamente l'informazione e le sue correlate infinite nuove opportunità.

Compito della scuola e delle università è quello di generare "filtri cognitivi" che, inseriti in un nuovo "sistema", saranno in grado di aumentare il rapporto segnale-rumore. Quindi, nel tessuto educativo si dovranno introdurre spazi cognitivi e laboratoriali che, stimolando nuovi processi di apprendimento ed esperienze sociali fertili, consentano, con l'uso delle nuove tecnologie dell'ingegneria dell'informazione, un accesso "critico" ai saperi digitali evitando discriminazioni sociali, economiche e culturali, per garantire alle generazioni future tutti i diritti costituzionali.

Le enormi distanze che si stanno creando tra chi sa stare nel "Game" e chi non è capace di sfruttarne le opportunità sta generando una forte "polarizzazione". La polarizzazione, verificatasi in forma più evidente all'inizio del 2010, sembra aver raggiunto il suo apice dopo circa dieci anni.

Questa marcata e sempre più evidente asimmetria tra giovani appartenenti alla stessa civiltà/generazione, creata dalla fase di polarizzazione, è un fenomeno fortemente instabile, ma è la premessa per il cambiamento: tutto "ciò che è stato" finalmente diviene facilmente individuabile, non è più spalmato ovunque, impercettibile ai più, e quindi diviene qualcosa di eliminabile. È opportuno precisare, come illustrava Gandhi, che l'azione che spinge oltre "ciò che è stato" non ha nessuna intenzione ostile di carattere personale nei confronti del gruppo coalizzato: «l'azione è una lotta contro il male, no contro chi lo compie».⁷

Nascono così profonde crisi di smarrimento e paura collettiva, di rabbia e discriminazioni, così come ad esempio sta accadendo in Italia contro i migranti e le persone di colore.

Dopo alcuni anni di "azione-movimento" si sono ormai attivati gli stati sensoriali all'interno dei diversi strati sociali post rivoluzione digitale e questo ha permesso l'emersione di nuove forme di prepotenza e disuguaglianza, finalizzate al condizionamento di massa e quindi alla sopraffazione. In altre parole, improvvisamente, "le condizioni al contorno" sembrano divenute di

⁶ Watzlawick 1974.

⁷ Sharp 1973.

dominio pubblico e dunque sviluppano le premesse per una nuova “campagna” di rinascita e liberazione: gli oppressi cercano di liberarsi dalle proprie frustrazioni e vogliono reagire, anche se poi spesso questi sentimenti vengono indirizzati verso bersagli sbagliati.

Va detto che ci troviamo di fronte ad un vero e proprio nuovo e più complesso conflitto non-violento, le cui dinamiche sono ben note.

Vogliamo ricordare a tal proposito che in letteratura sono ampiamente descritte queste dinamiche complesse ma controllabili, al punto di trovare perfino una classificazione degli stadi di evoluzione tipici di un contesto sociale in “movimento”. Infatti, come ricorda Gandhi, ogni movimento valido passa sempre per cinque stadi: l’indifferenza, lo scherno, le ingiurie, la repressione e il rispetto (o il successo). Va osservato anche che, secondo Gene Sharp, l’avversario, astuto e in difficoltà, oltre alla repressione può impiegare anche infiltrati nel tentativo di sconfiggere il movimento.

Questa “evoluzione libera” post-digitale porterà ad una civiltà (compiuta) con l’uomo al centro?

Sarà l’uso dei nuovi e vecchi saperi, oltre che delle scienze umane e di quelle dure a fare la differenza tra successo e insuccesso, in questa veloce e costante trasformazione “post-digitale”, poiché: «quando facciamo attenzione che il nutrimento non passi dalla vittima al parassita, quest’ultimo naturalmente si indebolisce e muore, mentre il primo rivive» (Gandhi).⁸

Nuovi e vecchi modelli

L’ultimo decennio ha visto una radicale trasformazione della società, a seguito della rivoluzione tecnologica, che ha mutato antropologicamente l’uomo ed il suo modo di operare e relazionarsi all’altro. Tutto è in continua trasformazione, dall’informazione alle relazioni umane, agli oggetti che si fabbricano ovunque, anche con macchine e uomini che interagiscono a distanza (“Industria 4.0”) e si spostano da un luogo ad un altro del globo con estrema facilità, favorendo un consumismo omologante, planetario, che modifica il tessuto sociale e culturale di un popolo.⁹ Ogni aspetto della “vita digitale” si risolve nell’incessante movimento del presente, nella velocità del consumo, nella complessità dello scambio, delle relazioni e della comunicazione. Sulla trasformazione della società nell’era post-digitale Bauman Z. ha introdotto alcuni aspetti chiave, che hanno dato vita a numerose linee di ricerca sul tema della «società liquida». Il filosofo definiva la postmodernità con l’aggettivo liquido per indicare il frenetico mutamento a cui l’uomo postmoderno si spinge pur di omologarsi al modello corrente.¹⁰ Tanti sono i termini del metacambiamento iper-veloce di questa nuova civiltà, «liquida» o «Uomo-tastiera-monitor»: culturali, cognitivo, professionali, valoriali e relazionali. Su cosa è la “persona” in questo nuovo “spazio”, su come essa si rappresenta nel mondo post-digitale, ha scritto molto G. Limone, facendo anche complesse analisi sul nesso intrinseco fra “persona” e “memoria”, intendendo questa non come aver memoria, ma come «essere memoria».¹¹

Oggi, gli oggetti “intelligenti” e le persone concorrono a inserire, continuamente, dati sempre più “sensibili” nella grande rete internet¹², costruendo una quantità enorme di dati e di informazioni che rendono questo “mondo digitale” fortemente “instabile” e “precaro”. Ogni persona, considerata nella sua specificità ed unicità, è in grado di influenzare il presente stato di cose, anzi diventa essenziale il suo contributo. Una singola persona, oggi, con un banale virus informatico può mettere in crisi l’intero sistema del traffico aereo planetario creando una catastrofe, così come cambiò l’assetto geo-politico mondiale il Kamikaze che dirottò l’aereo nelle torri gemelle. Analogamente, la stessa pandemia COVID-19 ha evidenziato la fragilità di questa

⁸ Sharp 1973.

⁹ Giunta 2008.

¹⁰ Bauman 2006.

¹¹ Limone 2017.

¹² Rifkin 2014.

civiltà instabile ed iper-veloce. Ognuno di noi è legato da un filo di reciprocità all'altro, a tanti altri, e concorre con questi per disegnare un nuovo stato di cose, una nuova specie umana in cui tutti involontariamente concorrono alla custodia della vita dell'altro. Ne segue che senza il necessario adeguamento dei processi educativi, la specie umana rischia continue catastrofi e quindi l'estinzione.

Secondo la teoria dei gruppi, infatti, le leggi computazionali che valgono per i singoli elementi all'interno del gruppo non valgono poi per l'intero gruppo/specie: se all'interno dell'individuo è presente quella che è la normale legge della sopravvivenza, che scatta in modo istintivo, questa caratteristica che è di ogni elemento del gruppo non è però caratteristica della specie umana. In altre parole, è vero che ognuno di noi ha questo innato istinto di sopravvivenza ma è altrettanto vero che l'intera specie umana ne è sprovvista. Pievani, ad esempio, così parla dell'aggiornamento del software del nostro cervello:

Il cervello, più che un organo adattato, sembra una congerie di riorganizzazioni, un organo versatile pieno di "ri-adattamenti", con aree e mappe nuove costruite sulle vecchie, convertite a nuove funzioni, ristrutturata. Forse allora ciò che è stato concisamente definito "capacità umana" non è derivato per estrapolazione lineare dalle tendenze più remote della nostra linea evolutiva. Si tratta di qualcosa di più simile a una "proprietà emergente", per mezzo della quale una nuova combinazione di caratteristiche produce un risultato inatteso. Le strutture dell'intelligenza umana (come del resto quelle della locomozione) sarebbero dunque il frutto di una deriva evolutiva singolare, l'esito di una sequenza di eventi contingenti e irreversibili, un'emergenza tardiva e improvvisa innescata da un piccolo cambiamento.¹³

Questa rivoluzione tecnologica/antropologica, avendo determinato un cambio di civiltà, ha ridefinito radicalmente oltre al "sistema persona" anche le strutture di interi settori di produzione con i relativi mercati: vecchi lavori si trasformano in chiave tecnologica (si pensi, per esempio, al docente che attiva didattiche a distanza per mezzo di piattaforme intelligenti o al chirurgo che opera con un bisturi/joystick da remoto), nuovi lavori nascono dalla simbiosi uomo-macchina ed altri, invece, scompaiono velocemente, in particolare nei settori più facilmente automatizzabili, lasciando il posto a intelligenza artificiale, tecnologia *cloud*, *big data*, etc.

Secondo Baricco A., ad esempio, la nuova civiltà «Uomo-tastiera-monitor» combina le grandi potenzialità delle *App*, facilmente disponibili, per creare sempre nuove abilità/lavori che eliminano ogni forma di "mediazione", quelle fortemente presenti nella vecchia civiltà «Uomo-cavallo-spada». È così che sono nati servizi come: "Uber", "AirBnB", "Booking.com", "Google Map", "Facebook", "Tripadvisor", "Amazon", "eBay", "Università Telematiche", etc.¹⁴

In questa iper-complessità, apparentemente, sembra che la direzione verso l'iper-specializzazione sia la soluzione al problema, e quindi l'approccio formativo più adatto alle generazioni future, soprattutto per garantire prestazioni immediatamente utili al nuovo e complesso mondo del lavoro. Ovviamente, questa iper-specializzazione chiede, contestualmente, la creazione di gruppi di lavoro interdisciplinari ben affiatati e ben costituiti.

In Italia, dove le piccole e medie imprese non hanno mai favorito una cultura lavorativa volta alla cooperazione per la risoluzione dei problemi, siamo forse nel Paese in cui è più manifesto il tragico paradosso che stiamo già vivendo: proprio adesso che servivano generazioni di "marinai", capaci di orientarsi in spazi aperti verso nuovi orizzonti, ci ritroviamo un sistema educativo che forma "zatterieri", abili solo a muoversi tra le sponde di un fiume che presto (prestissimo) scomparirà dalle mappe.

Nella complessità del sistema in cui siamo immersi, la divisione dei saperi ci impedisce di comprendere il contesto globale. Le singole discipline, finalizzate a competenze settoriali, ci pongono di fronte a sistemi mutevoli, in cui rientrano numerose variabili e relazioni non lineari, che

¹³ Pievani 2004.

¹⁴ Baricco 2018.

rendono le leggi che le descrivono inappropriate a spiegare l'evolversi del sistema complesso. Ne deriva l'incapacità individuale di "leggere in filigrana" e risolvere i problemi globalmente considerati.

Da qui l'esigenza di un approccio transdisciplinare, necessario a far emergere i collegamenti cognitivi sottesi nelle varie discipline sia scientifiche che umanistiche. In altri termini, occorre superare le distanze tra le varie discipline, come la lingua madre, la logica, la matematica, l'arte e la scienza. Questo da un lato formerà spazi aperti in cui esercitarsi alla complessità, dall'altro metterà in comunicazione i saperi distribuiti, al fine di ricercarli poi, in un'ottica di lavoro di gruppo, per la risoluzione di problemi complessi. Un'analogia molto interessante a tal proposito viene fornita dal filosofo francese Edgar Morin che, riprendendo l'immagine da Montaigne, invita gli educatori contemporanei a formare «teste ben fatte» piuttosto che «teste ben piene», che siano cioè, non tanto piene di conoscenze specialistiche, bensì capaci di porre e trattare problemi globali, attraverso lo sviluppo di un'attitudine nel saperli collegare e organizzare, tenendo conto della complessità che li governa.¹⁵ Morin si spinge, poi, oltre l'epistemologia pedagogica per estendere la riflessione alla realtà che ci circonda. Secondo lo studioso, elemento chiave per poter semplificare la realizzazione di sviluppi positivi della persona e della relazione umana è la comprensione reciproca, la comunicazione e il dialogo, tutti elementi necessari anche al lavoro di gruppo interdisciplinare. Ma proprio questa competenza relazionale risulta deficitaria nella vita contemporanea, essendo le relazioni tra gli uomini fortemente caratterizzate dalla velocità e complessità del nostro tempo. Risulta, allora, prioritario educare alla comprensione, al dialogo e alla condivisione dei saperi e delle culture. Solo partendo dalla "relazione umana", educando all'empatia, alla comprensione e all'apertura all'altro e a ciò che ci circonda, si può realizzare la possibilità di compiere esperienze di comunicazione efficace e di cooperazione produttiva, anche nei luoghi di lavoro. Bisogna stimolare la capacità di lavorare in gruppo e di condividere gli obiettivi, i processi e i traguardi, mettendo insieme le competenze specifiche di ogni singola persona per raggiungere il fine comune.¹⁶

Un approccio transdisciplinare che faccia uso, ad esempio, dei "problemi inversi" come strategie educative potrebbe, in questa ottica, rivoluzionare il saper fare e il saper essere delle generazioni future nella civiltà del "Game", aumentando le possibilità di successo di questa perenne rivoluzione culturale, politica, sociale ed economica.¹⁷ Nelle dinamiche dei conflitti non violenti, infatti, la qualità dei suoi attori è più determinante della quantità/numerosità dei partecipanti stessi.¹⁸

Un classico problema inverso, ad esempio, è quello che consiste nel determinare gli ingredienti a partire dal dolce. Questo, ovviamente, è più complesso dell'equivalente problema diretto in cui dati gli ingredienti dobbiamo determinare cosa succede se li facciamo reagire insieme per preparare un dolce. Occorre pertanto sviluppare moderne e complesse strategie volte alla risoluzione di "problemi inversi" per stare nel "Game".

Lo studio della prosa e della poesia è un primo esercizio cognitivo transdisciplinare che consente al lettore di ricostruire lo stato emotivo-passionale dell'autore a partire dalla sua opera. Come nel caso di tutti i problemi inversi, però, va detto che esistono problemi inversi che ammettono una sola soluzione, quelli che ammettono più soluzioni e quelli che invece ammettono "pseudo-soluzioni", ovvero delle soluzioni che si avvicinano ad una possibile soluzione. Da questo punto di vista possiamo osservare una differenza tra poesia e prosa.¹⁹ Dalla prosa può scaturire una soluzione o più soluzioni. La poesia, invece, in quanto dotata di una forza creatrice di natura impulsiva, quella che un matematico potrebbe definire una funzione delta di Dirac, non può per sua natura prevedere una sola soluzione ma più soluzioni oppure una "pseudo-soluzione". La poesia - in quanto estrema sintesi - è infatti un "campo di forze" dal quale è possibile

¹⁵ Morin 2000.

¹⁶ Morin 2015.

¹⁷ Cennamo 2013.

¹⁸ Sharp 1973.

¹⁹ Cennamo 2016.

risalire alla sorgente generatrice: all'autore, alla sua storia, al suo accoppiamento mutuo con altre persone e con le sue condizioni - spaziali ed emotive - al contorno. Con la Poesia possiamo risalire al vissuto dell'autore, al suo stato d'animo in quel preciso istante, perché nessun poeta può scrivere due volte la stessa poesia.

La poesia, come un sistema "aperto", si chiude nel lettore, in chi la decodifica: non c'è alcun confine tra colui che l'ha scritta e colui che la legge.

Cambiando il lettore della poesia, si approda ad un nuovo significato, si arriva ad una diversa verità, ad una diversa "soluzione".

Conclusioni

La digitalizzazione, la diffusione prima della rete Internet e poi dell'Internet delle cose (IoT) e degli *Smartphones*, vere e proprie protesi umane, da circa vent'anni hanno radicalmente mutato la persona e il suo sistema-mondo, divenuto sempre più complesso, veloce ed instabile: siamo oramai di fronte ad una nuova civiltà che convive con la vecchia. Questo effetto a valanga, infatti, ha generato una collana di piccoli e grandi mutamenti che, a partire dagli strumenti che l'uomo usa nel quotidiano (i *tools*), hanno dato origine ad un cambio di tipo logico, ad una nuova civiltà. Alessandro Baricco, ad esempio, dice che siamo passati dalla civiltà «Uomo-cavallo-spada» alla civiltà «Uomo-tastiera-monitor».

Ogni giorno accade qualcosa di profondamente nuovo, che stravolge le vecchie regole e le vecchie certezze della civiltà «Uomo-cavallo-spada», facendo cadere i vecchi "modelli descrittivi a parametri concentrati",²⁰ per lasciare sempre più spazio ad un sistema iper-complesso, instabile e veloce, descrivibile solo attraverso "modelli a parametri distribuiti";²¹ infatti, questa civiltà «Uomo-tastiera-monitor» sembra evolvere liberamente, senza un reale controllo attivo, nel mentre, inconsapevolmente, la quasi totalità della popolazione resta a guardare le vecchie professionalità/abilità/capacità che si trasformano, i nuovi "lavori digitali" che nascono ed i vecchi mestieri che inarrestabilmente muoiono.

Bibliografia

- Baricco 2018: Baricco A., *The Game*, Einaudi, Torino 2018.
- Bauman 2006: Bauman Z., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- Cennamo 2011: Cennamo, N., *Nell'era post-digitale si manifesta una nuova forma di analfabetismo*, "Comunicazione Filosofica", 26 (2011), pp. 89-91.
- Cennamo 2012: Cennamo N., Capoluongo V., Buonomo M., Limone G., *I modelli fisico-matematici e la nuova centralità della persona*, DIDAMATICA 2012, Politecnico di Bari, TARANTO, 14-16 Maggio 2012, ISBN: 978-88-905406-7-7.
- Cennamo 2013: Cennamo, N., *La transdisciplinarietà nelle strategie educative e nei metodi di ricerca scientifica per la sopravvivenza della specie umana*, "Comunicazione Filosofica", 31 (2013), pp. 72-74.
- Cennamo 2016: Cennamo N., *Il significato di un incontro di studi. Filosofia e Poesia come passioni dell'anima civile*, "Persona", 1 (2016), pp. 113-117.
- Giunta 2008: Giunta C., *L'assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*, Il Mulino, Bologna 2008.
- Limone 2017: Limone G., *Persona e memoria. Oltre la maschera: il compito del pensare come diritto alla filosofia*, Rubbettino, Catanzaro 2017.
- Morin 2000: Morin E., *Una testa ben fatta, riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

²⁰ Cennamo 2012.

²¹ Cennamo 2012.

- Morin 2015: Morin E., *Insegnare a vivere – Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- Pievani 2004: Pievani T., *Quella volta che siamo diventati umani*, "Lettera Internazionale", 80 (2004), pp. 45-50.
- Roncaglia 2018 e Ciotti-Roncaglia 2000: F. Ciotti, G. Roncaglia, *Il mondo digitale. Introduzione ai nuovi media*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Rifkin 2014: Rifkin J., *La società a costo marginale zero. L'internet delle cose, l'ascesa del «commons» collaborativo e l'eclissi del capitalismo*, Mondadori, Milano 2014.
- Sharp 1973: Sharp G., *The Politics of Nonviolent Action, Part Three, The Dynamics of Nonviolent Action*, Porter Sargent, Boston -USA (1973).
- Watzlawick 1974: Watzlawick P., Weakland J. H., Fisch R., *Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution*, W. W. Norton, New York -USA (1974).

L'IMPERATIVO DELLA FELICITÀ

Monica Cristini

Abstract

This paper addresses the issue of “toxic positivity”, i.e. the duty to happiness, which seems to be at the core of our society. Toxic positivity leads to a medicalization of unhappiness. On the contrary, unhappiness and pain should be regarded as means to the full development of autonomous persons.

Keywords

Happiness, Toxic positivity, Medicalization, Unhappiness, Therapy, Therapeutics.

“Yes, you can!”: il trionfo della positività tossica

La cosa più bella è la più grande giustizia; la cosa più buona è la salute; ma la cosa per natura più piacevole è raggiungere ciò che si desidera.¹

Se oggi ci chiedessero di parlare di felicità, probabilmente citeremmo, senza pensarci due volte, il motto reso celebre dall'ex presidente degli Stati Uniti. In una formula Barack Obama ha riassunto lo spirito di un'epoca: “Yes, we can!”. La felicità, oggi, è quella cosa lì: a portata di mano – se la mano decidi di muoverla nella direzione giusta. Non serve altro: soltanto forza di volontà. Tutto il resto non conta. Tale prospettiva, al limite, può provvedere anche la scusa, il pretesto: se fallisci, se sei infelice, la responsabilità è solo e soltanto tua. «La virtù non ha padroni – scriveva Platone nella *Repubblica*,² immaginando le anime disincarnate che scelgono il proprio futuro modo di vivere – ed ognuna di voi ne avrà di più o di meno nella misura in cui la onorerà e la pregherà». Oggi il soggetto è cambiato: è la felicità a non avere padroni, e ognuno ne avrà di più o di meno nella misura in cui la cercherà e crederà di poterla ottenere.

Vero è che, aristotelicamente parlando, virtù e felicità coincidono. Ma non certo perché, per Aristotele, la felicità sia esclusivamente frutto di un impegno individuale, di uno sforzo soggettivo contro il mondo e contro tutti. Di virtù (e quindi di felicità) si parla solo nella misura in cui si è capaci di realizzare pienamente, con costanza e determinazione, la propria natura specifica. Ma questo presuppone, innanzitutto, la capacità di comprendere quale sia, questa natura, e di rinunciare a ciò che – sempre per natura – non ci è dato di essere. *Eudaimonia*, la chiama Aristotele: come già per Socrate, a ciascuno è chiesto di saper *ascoltare il linguaggio*³ del *daimon*, di saperlo accogliere e di farlo parlare nell'azione individuale. Non vi è spazio per l'autodeterminazione, se non come volontario accoglimento della propria natura pre-determinata. In secondo luogo, il buon demone si manifesta anche nelle circostanze esterne, in quelle circostanze esterne contro cui nulla si può opporre: «l'uomo felice non potrà mai diventare miserevole, ma certo non potrà neppure essere pienamente felice se precipiterà in disgrazie simili a quelle di Priamo».⁴ Per quanto importante sia la scelta individuale, l'arbitrio che sceglie di cogliere e accogliere la fortuna capitata, è alla fortuna che è data l'ultima parola: ricordando Machiavelli, alla virtù è affidato il compito di afferrare (o meno) l'occasione, ma presupposto della virtù è sempre

¹ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1099a 25 (trad. Mazzarelli).

² Platone, *Repubblica*, X, 617e (trad. Marziano – Verdi).

³ Cfr. Heidegger 1973.

⁴ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1101a 5.

e comunque la sorte, quella buona (o cattiva) sorte alla quale i nostri limitati poteri inutilmente possono opporre resistenza. Infine, la felicità aristotelica è un bene, per così dire, solido, non mutevole: abbisogna di continuità, costanza, abitudine. Ed è per questo che soltanto una vita compiuta può dirsi o meno davvero felice: «infatti, una rondine non fa primavera, né un sol giorno: così un sol giorno o poco tempo non fanno nessuno beato o felice».⁵ Felice (o infelice) è la vita nel suo complesso, non l'istante; felice può essere il risultato complessivo, il percorso, e lo sarà anche nel e nonostante il dolore, che nulla importa di per sé, ma solo nell'economia complessiva di un tutto inteso come complessità armonica.

Oggi, nell'epoca di un individualismo tanto radicale da credersi altruista, non c'è più spazio per la fortuna. Non c'è più spazio, dunque, per le circostanze, per i talenti, per i limiti: per il destino; e l'*eudaimonia* si trasforma nel diritto inalienabile alla felicità. Felicità fattualmente conseguita, s'intenda, e non già l'antico diritto a "ricercarla". Anche qui uno slittamento: la felicità non è più l'esito dell'esercizio attivo di un *Sollen* di matrice kantiana (col che ritorneremo alla coincidenza – sia pure ipotetica – di virtù e felicità), né tantomeno la consapevole adesione a una necessità di ordine superiore (*ananke, Fatum*), bensì un diritto, giuridicamente garantito e tutelato, esigibile come si può esigere la conservazione biologica dell'esistenza o l'esercizio della libertà di pensiero.

Ora, ciò che definisce i diritti, che li rende tali, è la loro dipendenza da un nesso intersoggettivo: l'io pretende dal Tu il rispetto di un confine, il riconoscimento di uno spazio (anche, e non solo, d'azione). La trasformazione della felicità in diritto parrebbe comportare, dunque, un cortocircuito: il raggiungimento della felicità dipende *de jure* dal soggetto (che ne resta unico responsabile), ma – ammettendo che egli adoperi tutti i mezzi disponibili per raggiungerla – il mancato conseguimento della felicità dipenderà *de facto* dall'Altro, che ha messo in atto (consapevolmente o no) una violazione dello spazio d'azione soggettivo. Ne discende che, davanti all'esperienza del fallimento, le reazioni possibili tendono a ridursi a due alternative: l'autoflagellazione (che va a costituire l'essenza del reietto) o, all'estremo opposto, la ricerca del capro espiatorio (o vittimizzazione):

...ogni incontro con l'Altro appare come una minaccia potenziale per l'immaginario e precario equilibrio del soggetto [...]. Nell'odierna predominante forma di individualismo, l'affermazione del soggetto psicologico centrato su di sé paradossalmente si sovrappone alla percezione di sé come vittima delle circostanze.⁶

Non solo. Se la felicità è un diritto, e tutti hanno diritto alla felicità, indipendentemente dalle circostanze, allora l'esercizio di questo diritto deve necessariamente essere *assoluto*: non ci sono ostacoli materiali o condizioni sufficienti che tengano, la natura è fuori questione. L'unico vincolo rimane quello della volontà del singolo, in tutta la sua contingenza e volubilità, sicché il diritto alla felicità finisce per sfumare pericolosamente nel diritto al piacere.⁷ Il quale, come già notava proprio Aristotele, è intrinsecamente mutevole, perché il piacere prolungato annoia, stropia, viene a nausea.

Non è quindi più importante ciò che sono, ma ciò che mi è concesso di essere (e mi è concesso di essere qualunque cosa io voglia). Chi dovesse (o volesse) impedirmelo, eventualmente riconoscendomi (hegelianamente) più adatto a uno scopo piuttosto che a un altro, violerebbe ingiustificatamente quello spazio di libertà su cui insiste la mia felicità. L'astrattezza problematica dell'egualitarismo borghese ha ora una forma nuova: è l'astrattezza di una prospettiva che parifica gli individui in quanto enti desideranti. La società borghese tutela gli individui «senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» (Costituzione Italiana, art. 3), esponendo il fianco al rilievo marxiano secondo cui «[...]

⁵ Ivi, 1098a 15.

⁶ Žižek 2019, p. 16.

⁷ Houellebecq 2019b, p. 271.

il diritto, invece di essere uguale, dovrebbe essere disuguale»⁸ (perché nel momento in cui l'individuo viene considerato solo in quanto ente giuridico, la sua individualità è rimossa). Ora lo stesso accade all'individuo inteso come soggetto del desiderio, in una distorsione paradossale dell'individualismo di cui è il prodotto: se tutti hanno *assolutamente* diritto a essere felici, nel modo che attualmente credono sia meglio per loro, indipendentemente da tutto e da tutti, allora l'evocazione della qualità (individuale) non potrà che apparire anti-democratica, aristocratica, elitista; per converso, il processo di democratizzazione dovrà essere tradotto nel lessico dei desideri.

Tale sembra essere il sottotesto della retorica del "politicamente corretto", secondo la quale, nel presunto rispetto dell'assolutamente libera autodeterminazione individuale, il riconoscimento intersoggettivo della competenza deve necessariamente cedere il passo all'autostima, «vacca sacra della cultura americana»⁹ (e non solo). In un suo romanzo (significativamente intitolato *Libertà*), Jonathan Franzen ha descritto in modo efficace l'incidenza di tale paradigma sul piano educativo. Di un personaggio – un'adolescente – Franzen scrive:

era la pubblicità ambulante dell'educazione ultimo modello che aveva ricevuto: hai il permesso di chiedere quello che vuoi! Non importa se non sei bella, puoi chiedere lo stesso! Il mondo accetterà con gioia quello che hai da offrire, se sarai abbastanza sfrontata da offrirlo.¹⁰

Che cosa ne risulta? «Giovani paradigmi di autostima»,¹¹ agguerriti e aggressivi tanto nel rincorrere il loro sogno quanto nel puntare il dito contro chi è accusato di averlo infranto, di averlo ostacolato;¹² esponenti di un *ressentiment* che non conosce vergogna nel fallimento, ma solo volontà di rivalsa e di rimborso, secondo quella logica da supermarket che ha permeato ogni ambito, ogni contesto (anche quello scolastico), e ha trasformato l'individuo in un utente, cliente che "ha sempre ragione" (cioè non ha mai ragione, ma ha desideri che vanno esauditi, sempre).

Conseguenza inevitabile di tale deriva è il regime «mediocratico» (A. Denault), «l'ordine in funzione del quale i mestieri cedono il posto a una serie di funzioni, le pratiche a precise tecniche, la competenza all'esecuzione pura e semplice».¹³ Se tutti possono fare tutto, *ad libitum*, il talento, e ancor più la competenza, debbono venir meno; per non venir tacciata d'insubordinazione, di essere soltanto sterile protesta narcisista di chi non è altro che «lui stesso un 'mediocre' che ritorce l'odio verso se stesso contro l'intera società»,¹⁴ l'esecuzione eccellente deve fare spazio alla meccanica della ricetta e del prontuario. E la presunta insubordinazione deve rientrare nei ranghi, farsi umile, chinare il capo a un imperativo che, issando il vessillo della democrazia, è in realtà totalitario.

⁸ Marx 1985, p. 15: «Um alle diese Missstände zu vermeiden müsste das Recht, statt gleich, vielmehr ungleich sein» (trad. mia).

⁹ Hughes 2003, p.23.

¹⁰ Franzen 2011, p. 381.

¹¹ Ibid.

¹² Continua Franzen: «La personalità incline al sogno di una libertà senza limiti è anche propensa, nel caso in cui il sogno si infranga, alla misantropia e alla rabbia.» (Franzen 2011, p. 490).

¹³ Deneault 2017, p. 28.

¹⁴ Ibid.

L'insopportabile fallimento: felicità totalitaria e terapia dell'infelicità

– E tu non pensi che dovrei farmi tipo, qualche scrupolo morale? Sul fatto di vendere un mucchio di merda al governo? Connie tacque mentre rifletteva sulla questione. – Credo – disse infine – che non dovresti farlo, se ti rende troppo infelice. Io voglio che tu faccia solo quello che ti rende felice.¹⁵

Il diritto assoluto alla felicità autorizza a sacrificarle tutto. Perché soffrire se si può vivere tranquilli? Fallire, se si può avere successo? Rinunciare, se si può godere? Marcuse aveva visto nella libertà «un possente strumento di dominio»:¹⁶ che dire allora della felicità? La libertà crea ancora nel soggetto almeno un simulacro di *horror vacui*; la felicità è – viene immaginata – solida, piena, determinata, tutto all'opposto dell'indeterminato paralizzante della libertà. Ed è così che la felicità, come già aveva intuito Huxley, diventa la giustificazione suprema di un nuovo totalitarismo: «La gente allora era disposta a lasciare controllare anche i suoi appetiti. Tutto, pur di vivere tranquilli. Questo non è stato un bene per la verità, d'accordo, ma è stato eccellente per la felicità. Non si può avere nulla per nulla. La felicità bisogna pararla».¹⁷

Ma che tipo di felicità è questa? La si potrebbe semplicemente definire *benessere*: un benessere da *beauty farm* la cui cifra è anzitutto l'immediatezza. La felicità può diventare strumento di dominio solo nella misura in cui libera il soggetto dal peso del negativo e del suo travaglio. Si tratta di una felicità ad uso e consumo di tutti, che nulla ha a che fare con l'esito mediato di un percorso costellato di dolore. Difatti, solo questa felicità mediata – con la sopportazione del dolore che ne costituisce l'ingrediente fondamentale – è capace di rendere autonomo il soggetto, ma un soggetto autonomo (in quanto legislatore di se stesso) è per definizione non manipolabile.

Una felicità che voglia quindi essere totalitaria non può che cessare di essere il risultato di un percorso e presentarsi come prodotto, meglio se a buon mercato. Perciò la felicità diventa un diritto, perché sia alla portata di tutti – o, quantomeno, di chi sia disposto a rinunciare alla soggettività etica per diventare mero soggetto giuridico di un diritto astratto.

Come garantire la fruizione di tale prodotto? Il primo obiettivo di una società che voglia usare la felicità come strumento di dominio dovrà essere naturalmente l'abolizione dell'ostacolo: la rimozione dell'infelicità. E a fronte di un diritto assoluto al conseguimento della felicità, la possibilità di tale rimozione deve necessariamente sussistere. Di qui, per esempio, la tendenza alla "patologizzazione del fallimento": la riduzione dell'infelicità a malattia, disturbo, malfunzionamento di un soggetto potenzialmente sano, postula una soluzione di tipo terapeutico. Le possibili terapie sembrano riducibili all'alternativa prospettata da Michel Houellebecq: «ritrovare Dio o entrare in analisi».¹⁸ Qui l'opzione teista si situa esattamente sullo stesso piano (deprivato di trascendenza) dell'opzione psicoterapeutica: se mi fa star meglio – perché no? L'importante è conferire un "senso" quale che sia. E che sia massimamente fungibile, per non dire già preformato, pre-masticato: ne viene perciò incoraggiata la fruizione a prescindere dalle tradizioni – dalla storia, dal passato – in cui si trovava originariamente inserito e con cui sarebbe troppo penoso fare i conti. L'estraniamento dell'uomo occidentale dal suo retroterra culturale (è bene che anche il fruitore del "senso" sia sradicato!) e le sue concomitanti fughe nell'esotismo trovano qui una possibile chiave di lettura. Particolarmente indicativo, in questo senso, è il caso della *mindfulness*: un complesso di pratiche meditative estrapolate dalle tradizioni del buddhismo Theravāda e adattate ai più vari (e "laici") contesti di consumo, dalla palestra al ritiro aziendale.¹⁹ Per chi avesse meno tempo a disposizione, ma aspirasse comunque al rilassamento salutare, o addirittura alla rivelazione di inopinati sistemi di verità, di abissi introspettivi funzionali

¹⁵ Franzen 2011, p.482.

¹⁶ Marcuse 1967, p. 27.

¹⁷ Huxley 1991, p.186.

¹⁸ Houellebecq 2019, p. 36.

¹⁹ «... ci si può immergere nello yoga, che quasi tutti credono di conoscere e fors'anche d'aver praticato, ma che in Europa è pressoché ignoto [...]. Noi si deforma in ginnastica l'arte indiana per eccellenza» (Zolla 1995). Sulla *mindfulness* cfr. Sharf 2015; Purser – Loy 2013.

all'auto-terapia, tempestive inchieste giornalistiche tornano a scoprire i vantaggi delle sostanze psicotrope e le propongono per la rapida guarigione dell'umanità intera.²⁰

L'imperativo terapeutico non tocca però soltanto la sfera del privato, anzi: è la dimensione pubblica che si fa carico, più che mai, di curare l'individuo, di renderlo felice, e quindi più adatto, meglio inserito nel contesto di cui è ingranaggio. Terapeutica, in questo senso, è innanzitutto la scuola, preoccupata non più di indurre lo studente a fare i conti con i propri limiti, invitandolo ad affrontare le difficoltà e, se necessario, anche le sconfitte utili alla formazione della sua persona come soggetto autonomo, bensì di non mortificare l'autostima degli studenti, di non costringerli ad affrontare frustrazioni o delusioni. L'obiettivo diventa quello di produrre, al termine del ciclo di studi, un soggetto sicuro di sé, un soggetto *leader*, padrone delle proprie cosiddette *soft skills* (intraprendenza, *team work*, *problem solving*, ecc.), socialmente integrato ma capace di credere in se stesso tanto da non fermarsi davanti a nulla, in nome della "forza di volontà". A tale scopo, anche il modo in cui il sapere viene veicolato deve cambiare: il "fare cultura" s'inchina servilmente all'imperativo terapeutico. Al di fuori del contesto scolastico, l'intellettuale non è più che un assistente sociale,²¹ come nota Deneault, o al limite un predicatore.²² Al pari della scuola, la cultura si assume il compito di un sistematico intervento di riprogettazione sociale, volto a coniugare (paradossalmente) un modello di comportamento improntato all'individualismo radicale (posso fare tutto ciò che voglio) con l'imperativo di sanare a priori alcuni conflitti fondamentali (razzismo, omofobia, discriminazione di genere). L'arte stessa viene investita di una funzione moralizzatrice: *denuncia* e *impegno* sono le parole chiave di un'epoca in cui l'opera, sorta spesso e volentieri da un processo di autoterapia dell'artista, si ripromette di curare i mali della società. Il cinema "denuncia", la letteratura "sensibilizza", in un novello trionfo dell'arte *engagée* il cui obiettivo principe è essenzialmente di natura didattica – ed evangelizzatrice ancor più che didattica.²³

Mentre l'intellettuale cura i mali dello spirito, nel contempo stringe un'alleanza a doppio filo col medico, con lo scienziato capace di sconfiggere gli altri grandi nemici del desiderio: il declino del corpo, l'irreversibile invecchiamento, la morte. Di qui l'imperante cultura della giovinezza, che si associa inevitabilmente al culto del corpo, del corpo giovane, tonico, allenato, "in forma". Un'ossessione per la salute che ha ormai scalzato anche il culto della perfezione estetica di matrice televisiva: non importa se sei bello o brutto, grasso o magro, il corpo è tuo, puoi farne ciò che vuoi – l'importante è che tu sia sano e performante. «Nel mondo moderno – scrive Houellebecq – [...] era vietato essere vecchi»:²⁴ un attaccamento morboso al corpo vivo, alla "nuda vita", eventualmente fino al sacrificio della stessa dignità umana, che recentemente Giorgio Agamben ha creduto di poter rintracciare nell'accettazione pacifica delle misure di contenimento anti-Covid.²⁵ Il mito della competenza tecnica, dell'infallibilità della medicina, della superiorità della Scienza – di quella stessa Scienza che ci promette di proteggere il nostro corpo da qualsivoglia attacco esterno, persino (prima o poi) dalla morte – è effettivamente il risvolto del mito della salute e della giovinezza. Se nel *Mondo Nuovo* il problema era ancora quello di rendere la morte accettabile (in quanto inevitabile) per mezzo di un adeguato condizionamento, nel nostro mondo si è fatto un passo oltre: le ricerche dei cosiddetti transumanisti non si accontentano più di una «gioventù quasi intatta fino a sessant'anni»,²⁶ bensì mirano direttamente all'eterna giovinezza.

²⁰ Cfr. es. Pollan 2019, p. 45.

²¹ Deneault 2017, p. 201.

²² Hughes 2003, p. 206.

²³ Hughes 2003, *passim*.

²⁴ Houellebecq 2017, p. 177.

²⁵ Agamben 2020, *passim*.

²⁶ Huxley 1991, p. 90.

Abbiamo bisogno di morte: la necessità di essere infelici

Ma voi sapete, anche, che la mia felicità è greve, e non come scorrevole onda di lago: mi preme e non mi lascia e fa come la pece fusa.²⁷

La morte sta per essere sconfitta, la felicità trionfa nella sua onnipotenza tautologica. Eppure questa felicità fa presto a rivelare il suo doppio volto, nella staticità immediata che la definisce: la noia. Esito obbligato della nostra felicità, questa noia appare destinata, a sua volta – e a dispetto di tutti i tentativi di soffocarla, di cacciarla via – al nichilismo. Oltre la felicità, oltre la noia, ci aspetta la domanda: *e adesso?* Ora che sono felice, eterno, immortale, che cosa fare della mia felicità e immortalità?

Contro il dolore l'uomo predispone le sue strategie, le sue munizioni etiche, i suoi baluardi prudenziali: congedato ogni dolore, dovremo ancora praticare le nostre anestesie? Se non ho più paura di morire, sentirò ancora il bisogno di rendermi immortale, di sconfiggere la mia finitudine? Cadiamo nel paradosso: ogni progetto d'immortalità ha senso solo presupponendo, dietro la sua elaborazione, un essere finito; analogamente, ogni progetto di felicità ha senso solo nella misura in cui ad elaborarlo è un infelice; orbene, nel momento in cui avremo raggiunto la felicità (o l'immortalità) – che ne faremo? E se, come vorrebbe Heidegger, il precorrimento della morte è condizione dell'autenticità della vita, che cosa resterà della vita quando avremo finalmente abolito la morte? Privati della negatività, affogati in una positività tossica, liberati dall'ostacolo, dal fallimento, dal limite, dal divieto, inondati di chiarezza e disponibilità, trasformata ogni potenza in atto, ogni desiderio in soddisfazione, scopriamo infine il vuoto dietro la più solida pienezza. Precipitiamo così in un mondo di fatti senza radici, in un eterno presente senza storia, in cui tutto è già detto, già pensato, già dato, disponibile come un qualsiasi utilizzabile. La parola è affermativa e univoca, privata di ogni ambiguità, di ogni equivocità, dimentica dell'indicibile su cui si fondava.

Un imprevisto bisogno di morte interrompe, può – deve? – interrompere il movimento inerziale del soggetto. Nauseati dalla prudenza, cerchiamo di nuovo il rischio. Stanchi dello slogan, andiamo a caccia dell'analogia. Dell'ossimoro, del paradosso, della metafora. Di una storia, che sia anche e soprattutto luogo di disgregazione. Di quel motore che possa riattivare la dialettica del vero e del falso, e quindi riaprire la dicotomia del vivo e del morto, del felice e dell'infelice come via al rinvenimento del senso: «Che importa la felicità! ... da lungo tempo ormai non miro alla felicità, bensì miro alla mia opera».²⁸

Bibliografia

- Agamben 2020: Giorgio Agamben, *A che punto siamo? L'epidemia come politica*, Quodlibet, Macerata 2020.
- Deneault 2017: Alain Deneault, *La mediocrazia*, Neri Pozza, Vicenza 2017.
- Franzen, 2011: Jonathan Franzen, *Libertà*, Einaudi, Torino 2011.
- Heidegger 1973: Martin Heidegger, *L'essenza del linguaggio*, in *In cammino verso il linguaggio*, a cura di A. Caracciolo, Mursia, Milano 1973, pp. 127-171.
- Houellebecq 2017: Michel Houellebecq, *La possibilità di un'isola*, Bompiani, Milano 2017.
- Houellebecq 2019a: Michel Houellebecq, *Estensione del dominio della lotta*, La nave di Teseo, Milano 2019.
- Houellebecq 2019b: Michel Houellebecq, *Piattaforma*, La nave di Teseo, Milano 2019.
- Hughes 2003: Robert Hughes, *La cultura del piagnisteo. La saga del politicamente corretto*, Adelphi, Milano 2003.
- Huxley 1991: Aldous Huxley, *Il mondo nuovo / Ritorno al mondo nuovo*, Mondadori, Milano 1991.

²⁷ Nietzsche 1976, p. 275.

²⁸ Nietzsche 1976, p. 275.

- Marcuse 1967: Herbert Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino 1967.
- Marx 1985: Karl Marx, *Kritik des Gothaer Programms*, in Karl Marx, Friedrich Engels, *Gesamtausgabe I/25*, Dietz Verlag, Berlin 1985, pp. 3-25.
- Nietzsche 1976: Friedrich Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, Adelphi, Milano 1976.
- Pollan 2019: Michael Pollan, *Come cambiare la tua mente*, Adelphi, Milano 2019.
- Purser – Loy 2013: Ron Purser, David Loy, *Beyond McMindfulness*, «The Huffington Post», 07/01/2013, sito Internet https://www.huffpost.com/entry/beyond-mcmindfulness_b_3519289, consultato il 18/10/2020, 12:00.
- Sharf 2015: Robert H. Sharf, *Is mindfulness Buddhist? (and why it matters)*, in «Transcultural Psychiatry» 52, 4, pp. 470-484.
- Žižek 2019: Slavoj Žižek, *Come un ladro in pieno giorno*, Ponte alle Grazie, Firenze 2019.
- Zolla 1995: Elémire Zolla, *Le tre vie*, Adelphi, Milano 1995.