

LABORATORIO DI DIALGO FILOSOFICO¹

Antonio Cosentino

Parlando di didattica della filosofia e della storia dell'insegnamento della filosofia in Italia, vi siete certamente imbattuti nella discussione sui vari metodi e nel confronto tra i vari autori che hanno sostenuto ora l'uno ora l'altra modalità di esposizione della filosofia nei licei. Possiamo ricordare velocemente alcune denominazioni salienti: 1) modello sistematico, 2) modello storico, 3) modello zetetico, 4) modello tematico/problematico.

Il modello sistematico ha radici piuttosto remote: risale agli ordinamenti scolastici istituiti dalla Legge Casati del Regno di Sardegna (1859) ed estesa a tutta l'Italia dopo l'unità. L'esposizione detta "sistematica" procede per campi tematici distribuiti nei tre anni finali del vecchio liceo classico: Psicologia, Logica, Etica (per lo più) e ha l'obiettivo di presentare in modo descrittivo e "manualistico" le principali dottrine in ognuno delle tre aree. A questo modello rimane fondamentalmente legato anche Giovanni Gentile. Per quanto possa apparire strano rispetto ad una certa vulgata che ascrive a Gentile l'avvio dell'insegnamento basato sulla storia della filosofia, ad uno sguardo attento, la vicenda appare più articolata.

A cavallo tra Ottocento e Novecento sono gli avversari di Gentile a sostenere inizialmente l'insegnamento storico (il socialista Salvemini, per esempio), mentre le critiche che Gentile muoveva alla didattica del tempo non erano relative all'impianto "sistematico" in generale, ma, piuttosto all'interpretazione che ne avevano dato i positivisti nostrani. Come ministro del governo di Mussolini con la riforma del 1923 Gentile proponeva la lettura dei classici come attività primaria nell'insegnamento della filosofia e aggiungeva un sommario storico che doveva essere soltanto un supporto all'attività principale. Per effetto dei successivi ritocchi che la riforma del '23 subì relativamente ai programmi di filosofia successe che furono tolte progressivamente le opere classiche come oggetto di studio principale e rimase il sommario. Da qui risulta che l'esposizione dossografica tipica del sommario non l'ha scelta nessuno. È stata una specie di ricaduta dello spirito del tempo che era lo spirito del fascismo². Nell'Italia repubblicana fu mantenuta per inerzia e le argomentazioni a favore di un insegnamento storico le presenterà soltanto la cultura di sinistra di ispirazione marxiana/gramsciana.

Per andare più alle radici del dibattito sui metodi di esposizione dobbiamo risalire a Kant da una parte e Hegel dall'altro. Se andiamo a vedere queste due posizioni troviamo che il nocciolo della questione, ciò a cui poi sempre si rimanda in modo esplicito e implicito, ha a che fare con due versanti, entrambi costitutivi della filosofia, e quindi con la scelta di uno di questi due versanti. Hegel critica l'impostazione metodologica di matrice kantiana cioè che la filosofia sia un filosofare senza contenuti e utilizza l'analogia col viaggiare dicendo che l'apprendimento della filosofia non può essere un "viaggiare, sempre viaggiare" senza conoscere i contenuti, i paesaggi che si incontrano lungo questo viaggio³. Però poi Hegel dice anche che quando noi focalizziamo il nostro impegno sui contenuti dobbiamo per forza viaggiare cioè dobbiamo spostarci da un

¹ Tenuto a UniROma Tre on-line su comando di Guido Baggio (2024).

² Nel 1930 l'allora ministro Balbino Giuliano afferma: "Se Dio vuole nel fascismo c'è un'infinità di gente che non sa che cosa sia la filosofia [...]. Tutte le filosofie possono avere ed hanno diritto di cittadinanza nel Regime, purché servano ciascuno dal suo punto di vista ad illustrare ed a spiegare il valore di questa idea che le accoglie e ne compone le discordie nella logica del suo sviluppo.

³ Hegel G.W.F., *Sull'insegnamento della filosofia nei licei. Lettera a Niethammer*, nel vol. Sichirollo L.-Burgio A (a cura di), *Hegel. La scuola e l'educazione*, Franco Angeli, Milano 1985.

contenuto all'altro e dobbiamo determinare un percorso, delle relazioni temporali, spaziali, di contesto. Insomma, per quanto privilegi i contenuti, anche Hegel non può non ammettere che c'è un'attività, c'è una pratica del filosofare proprio mentre si incontrano gli autori, proprio mentre si leggono i loro libri.

D'altra parte, se leggiamo il testo di Kant dove dice che non si possono imparare le filosofie ma si deve imparare a filosofare, c'è un passaggio in cui, a titolo di premessa pedagogica generale, Kant chiarisce qual è il compito dell'insegnante⁴. Questo compito consiste nell'educare prima lo scolaro *intelligente*, poi quello *ragionevole*, infine quello *dotto*. Lo scolaro *dotto* è quello che sa la storia probabilmente; conosce i testi degli autori, li sa classificare, li sa mettere in relazione, ne sa parlare, e così via. Tutto questo evidentemente corrisponde alla conoscenza della storia della filosofia. Dunque, anche Kant non sottovaluta affatto l'importanza della storia della filosofia. Quel che è in gioco, nella didattica, è la posizione e il ruolo che si assegna a ciascuno dei due versanti fin qui descritti. L'insegnante di filosofia deve decidere quali delle molteplici pratiche che costituiscono il *corpus* della filosofia possono essere più formative, più interessanti per i suoi studenti, quali possono corrispondere meglio ai bisogni che provengono dalla società in cui si vive in quel dato momento.

Certo, non è un compito facile. Se l'insegnante si limita ad esercitare la sua libertà di insegnamento al momento in cui sceglie un manuale tra gli altri, il gioco è fatto. Se, invece, l'insegnante intende assumersi la responsabilità dei fini dell'educazione e delle opzioni di metodo, allora deve preliminarmente riflettere sull'identità stessa della filosofia e sulla sua possibile funzione formativa. Non è il filosofo di professione che deve uscire dagli studi liceali. Cosa allora? I risultati formativi delle attività del "conoscere le filosofie" confluiscono nella figura dello studente "dotto" (*Vir bonus dicendi peritus*, si diceva una volta) che corrisponde in gran parte all'ideale del liceo classico tradizionale gentiliano. I risultati formativi del "praticare la filosofia" aprono la strada alla figura dello scolaro intelligente di cui parla Kant, dello scolaro che impara a pensare e non si limita ad imparare dei pensieri che sono i pensieri di altri.

Ma, mi chiedo, non è proprio possibile tenere insieme questi due versanti, queste due classi di competenze?

È già da tempo che la semplice dossografia, cioè la storia ridotta ad un elenco ragionato diciamo così delle dottrine dei filosofi, viene criticata. I programmi Brocca (1992) furono il risultato di un dibattito che si consumò negli anni '80 del secolo scorso e che ruotava intorno alla critica alla esposizione storica della filosofia. Le soluzioni che furono proposte come alternative alla esposizione storico-dossografica si rifacevano per lo più a Kant e al suo metodo *zetetico*, ma i Programmi Brocca presentarono un compromesso: metodo storico-problematico-tematico con particolare attenzione alla lettura e interpretazione dei testi classici. Siamo di fronte ad un atteggiamento cumulativo/sommativo. In realtà, anche queste soluzioni più ibride, non scalfiscono il problema di fondo, per il fatto che si muovono sempre e comunque sul terreno dei contenuti, così come era per il metodo "sistematico".

Rimane scoperto il versante della pratica, del laboratorio filosofico, nel quale, come nelle scuole di musica, per esempio, la conoscenza si contamina col "saper-fare". Una didattica laboratoriale io la raccomanderei per tutte le discipline, ma, nel caso della filosofia, ci imbattiamo in una condizione speciale. Non è chiaro, infatti, in che cosa consista il "fare-filosofia", quale possa essere il significato da attribuire alle parole di Kant "imparare a filosofare". In un laboratorio di scrittura

⁴ Kant I., *Notizia dell'indirizzo delle lezioni nel semestre invernale 1765-66* nel vol. Guzzo A., *Concetto e saggi di storia della filosofia*, Le Monnier, Firenze 1940, pp. 322-34.

creativa impari a scrivere. Attraverso la lettura acquisisci conoscenza dei contenuti già scritti e delle regole per scrivere e poi ti metti alla prova a tua volta, così in un laboratorio di chimica o di disegno.

Ma, col laboratorio di filosofia come la mettiamo? Quali sono i modelli? Quali le conoscenze utili ad orientare l'azione? La prima fonte che ci viene incontro sono le opere scritte della nostra tradizione. Dopo aver letto le più esemplari di queste opere, gli studenti potrebbero cimentarsi a loro volta nell'impresa di scrivere di filosofia. Sarebbe, questo, fare filosofia? Dipende, direi. Se l'operazione consiste in un copia e incolla di pezzi presi qua e là dai testi letti, il risultato sarà un *bricolage* che non mette in moto nessuna attività di tipo filosofico. Se, invece, la lettura attenta ha dato luogo ad un lavoro di interpretazione del testo; se, nel far questo, ha stimolato, sfidato, messo in crisi il pensiero del lettore, allora un laboratorio efficace sarà anche quello di scrittura filosofica. È necessario tenere presente, in questo caso, la differenza tra "scrivere filosoficamente" e "scrivere di filosofia".

L'altra possibilità per un laboratorio filosofico consiste nell'assumere come modelli di partenza non le opere scritte ma il filosofare dialogico, quello descritto da Platone nella sua *Lettera VII*⁵ e illustrato in modo esemplare in gran parte dei suoi *Dialoghi*. E, quale filosofo è il modello supremo del filosofare dialogico? Socrate. Per come ne conosciamo la storia, la filosofia occidentale indica nel *dialegethai* le sue origini, dopo la stagione della filosofia naturalistica. Quello di stile socratico è un laboratorio molto speciale per il fatto che richiede un rovesciamento delle posizioni: non si parte dall'esterno (la storia, le opere scritte, i linguaggi già usati, ecc.), ma si parte dagli studenti. La ricerca filosofica, in questo caso, non potrebbe partire da un dubbio "metodico" di tipo cartesiano, ma deve prendere le mosse dalle certezze e dai modi del loro "fissarsi"⁶. Proprio come faceva Socrate (soprattutto quello che incontriamo nei *Dialoghi* cosiddetti *elenctici* di Platone), il campo di azione di un filosofare dialogico è il senso comune fatto dalle opinioni diffuse, dalle certezze mai messe in discussione, dagli *habitus* comportamentali considerati "normali", dagli stereotipi e dai pregiudizi ereditati tacitamente da una tradizione. Questa è una prima indicazione. Una seconda indicazione strategica è il tipo di comunicazione che si adotta: non la scrittura, ma l'oralità. La comunicazione orale in presenza ubbidisce a una serie di assioni che la differenziano profondamente dalla scrittura. Pertanto, privilegiare l'oralità comporta, innanzitutto, mettere in primo piano la relazione sociale col coinvolgimento di interessi, emozioni, valori, identità personali⁷.

Questa è la premessa per avviare a scuola la trasformazione di un gruppo-classe in una "comunità di ricerca filosofica"⁸. Questo processo è interamente dipendente dall'azione didattica dell'insegnante, il quale, a sua volta, si trasforma da "insegnante di filosofia" a "facilitatore", che stimola e supporta l'attività del kantiano "imparare a filosofare" dei ragazzi e delle ragazze.

Passiamo ora al "come". Come? Con quali strategie metodologiche un insegnante può perseguire questo obiettivo? Socrate può ancora venirci in aiuto indicandoci un passaggio cruciale del percorso. Nella comunicazione orale prevale la *narrazione* (Vedi le *chat*), nella ricerca filosofica prevale la *riflessione*. Se le prime mosse comunicative in una "comunità di ricerca filosofica" sono da *storytelling*, sono anche da "vetrina delle opinioni", i passaggi successivi consistono nel trasferire

⁵ "Perché non è, questa mia, una scienza come le altre: essa non si può in alcun modo comunicare, ma come fiamma s'accende da fuoco che balza: nasce d'improvviso nell'anima dopo un lungo periodo di discussioni sull'argomento e una vita vissuta in comune, e poi si nutre di se medesima".

⁶ Peirce Ch. S., *Il fissarsi della credenza*, in Idem, *Scritti Scelti*, (a cura di Maddalena G.), UTET, Torino 2005.

⁷ Cosentino A., *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*, Mursia, Milano 2021.

⁸ Cosentino A.-Oliverio S., *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli 2011.

i contenuti raccolti con le narrazioni sul piano della riflessione: dalle storie ai concetti, dalla psicologia alla logica. E l'avverarsi di questo passaggio dipende dall'insegnante-facilitatore.

A questo punto dobbiamo, però, prendere le distanze da Socrate. In primo luogo, perché storicamente siamo collocati agli antipodi: Socrate all'inizio, noi ad una fine e noi non possiamo cancellare tutta la filosofia che c'è in mezzo; in altre parole, la storia della filosofia. Una seconda ragione per prendere le distanze da Socrate consiste in una opzione di tipo gnoseologico. Stando a quanto apprendiamo da Platone e dalle altre testimonianze, Socrate intravede il platonico mondo delle idee. La maieutica non reggerebbe se non avesse, come premessa implicita, la teoria della reminiscenza di Platone⁹. Ad una gnoseologia basata sull'oggettivismo e su uno schema rappresentazionale preferiamo un'idea di conoscenza come costruzione sociale mediata dal linguaggio alla Rorty¹⁰. Da questo orientamento di costruttivismo sociale dipende la diversa postura che l'insegnante-facilitatore assume rispetto a Socrate. La prima differenza è che il dialogo non è a due, ma è a più voci (polifonico). Non c'è una distinzione netta tra chi fa le domande e chi risponde. Si tratta di animare un confronto dialogico al quale tutti partecipano liberamente, sia proponendo risposte alle questioni aperte, sia ponendo nuove domande. Non c'è agonismo e ironia, come nei dialoghi di Socrate, ma il proposito di realizzare un discorso cooperativo, un *logos* comunitario tale da mettere in sintonia le diverse voci e da nutrirsi dell'apporto di ogni partecipante.

Se la ricerca procede seguendo queste tappe e queste modalità, il punto di arrivo sarà la messa a fuoco di contenuti filosofici che, sebbene siano emersi dal senso comune e dalle esperienze ordinarie di chi partecipa alla "comunità di ricerca", riflettono la tradizione. Tanto più facilmente la "comunità di ricerca" va incontro alle voci dei filosofi, quanto meglio l'insegnante facilitatore ha la competenza di costruire questo ponte tra un filosofare ingenuo molto legato all'esperienza ordinaria e un filosofare competente, tra gli studenti e i filosofi della tradizione. Ecco che la storia della filosofia riappare, anche se in una diversa luce. Non si parte dai filosofi e dalle loro dottrine per portarle nelle teste degli studenti; si parte dalle teste degli studenti per metterle in movimento e in cammino verso i filosofi.

C'è un momento in cui il filosofo viene invitato a dire la sua nel dialogo di ricerca portato avanti dagli studenti, e, possiamo confidare che gli studenti sono nelle condizioni di apprezzare e interiorizzare il suo messaggio, perché sarà inteso come una possibile, autorevole risposta ad una domanda alla quale i ragazzi hanno dato senso per conto loro.

⁹ Platone, *Menone*.

¹⁰ Richard Rorty, *La Filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, Milano 1986; Id. *La filosofia dopo la filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2001. Cfr., inoltre, Calcaterra R. M., *Filosofia della contingenza. Le sfide di Richard Rorty*, Marietti, Bologna 2016.

PERCORSO DIDATTICO DI FILOSOFIA

Il problema degli universali

a cura di Antonio Cosentino¹¹

Guida per i/le docenti

Questo percorso di apprendimento dedicato alla disputa sugli universali è ispirato alla “didattica della comunità di ricerca”¹². La principale idea-guida di questo approccio è costituita da una visione attivistica e partecipativa dell’attività di apprendimento. La “comunità di ricerca” è il macro-soggetto che scopre, inventa e costruisce significati, valutazioni e interpretazioni. Il/la docente assume un ruolo non-direttivo e non-trasmissivo, ma si atteggia a supporto, stimolo e modello per la ricerca.

Seguendo questo modello di didattica, il primo passo che apre il percorso di apprendimento consiste nell’avvio di un dialogo a più voci a partire da un materiale-pretesto che l’insegnante propone ad una lettura a turno ad alta voce. L’attività prosegue con la raccolta delle prime reazioni al testo da parte di ogni studente, formulate in forma di domande, e con l’individuazione del tema presente nella maggior parte delle domande individuali. Sul tema condiviso si apre la ricerca comunitaria.

1ª sessione

Il testo *Matrioske invisibili* (Vedi infra) ha la funzione di orientare la ricerca verso l’ambito tematico che ci interessa. Nello stesso tempo, serve anche a modellare i comportamenti tipici di una “comunità di ricerca”. Siamo seduti in cerchio e ogni studente ha una copia del testo. L’insegnante-facilitatore dà avvio alla lettura leggendo ad alta voce e indicando anche da quale lato proseguire la lettura a turno. Se si ferma alla fine di un periodo, i ragazzi faranno la stessa cosa. Se, invece, si ferma in un punto qualunque e legge poco, avrà modellato una diversa modalità di lettura.

Il testo è articolato in due momenti che hanno rispettivamente due diversi impianti narrativi. La prima parte è affidata ad una voce narrante che ricostruisce il contesto e introduce i termini della ricerca. È un gioco a cui spesso ricorre Platone: chi narra è stato testimone dell’evento di cui si parla e lo rimemora di fronte ad un nuovo uditorio. La seconda parte è un resoconto del percorso di ricerca. Non è indicato, per ogni intervento, il nome del personaggio che parla. Questo accorgimento serve ad accrescere nei ragazzi il senso della partecipazione e dell’identificazione: chi legge è anche il personaggio. Quello che succede, in conclusione è che l’evento di un dialogo in presenza (in pizzeria) è stato scritto; il testo scritto viene restituito all’oralità (in classe) e la ricerca avviata nel primo contesto si ripropone per un suo sviluppo nel secondo contesto e per un nuovo evento dialogico.

Finita la lettura, l’insegnante-facilitatore invita gli studenti a formulare ognuno una domanda che la lettura del testo ha suscitato (Chi non ha una domanda pronta dice «Passo».) Dobbiamo supporre che la gran parte delle domande saranno focalizzate su questioni che riguardano gli “universali”. Nel testo-pretesto sono presentate, più o meno esplicitamente, le principali questioni relative all’argomento e sintetizzabili nelle seguenti domande: «Che cosa si intende per

¹¹ Il presente percorso didattico è stato pubblicato nel vol. Vitale P. (a cura di), *Filosofia medievale. Storie, opere e concetti*, Diarkos, Reggio Emilia 2023.

¹² Cosentino A.-Lupia M. R., *Didattica della comunità di ricerca*, Anicia, Roma 2021.

universale?»; «A che cosa servono gli *universali?*»; «Gli universali esistono come realtà indipendenti?»; «Gli universali esistono solo nella mente?»; «Gli universali sono all'interno degli oggetti o separati?»; «Gli universali sono soltanto parole che non indicano niente di reale?». A queste domande corrispondono altrettante posizioni filosofiche sostenute dai filosofi medioevali che, come sappiamo, sono riconducibili alle tre tesi fondamentali, quella del realismo (*ante rem*), quelle del concettualismo (*in re e post rem*), quella del nominalismo (*post rem*).

L'insegnante-facilitatore non farà una lezione su questi contenuti, ma cercherà di orchestrare le riflessioni che vengono dalla comunità cercando di convogliarle in direzione dei poli concettuali più promettenti rispetto al tema generale. Rinunciando ad una esposizione *ex-cathedra*, darà spazio alle idee che i ragazzi e le ragazze già hanno sugli "universali" e li aiuterà a scoprirne l'importanza, il valore, ma anche la problematicità all'interno delle loro esperienze e dal punto di vista dei loro vissuti. In vista di questo obiettivo, si metterà in ascolto e farà tutto il possibile perché il lavoro del gruppo non si fermi ad una "vetrina delle opinioni" e a battibecchi dove ognuno è impegnato a difendere la propria idea.

Anche se è importante lasciare spazio e valorizzare le opinioni personali, questo deve essere soltanto il punto di partenza. Dalla "vetrina delle opinioni" può scaturire un dialogo di ricerca a più voci e questo succede quando i punti di vista personali perdono peso a favore del flusso di pensiero comune. Il passaggio da una somma di voci (anche in conflitto tra loro) ad un "coro", in cui la differenza è funzionale alla costruzione di un prodotto unitario e armonico dipende in gran parte dall'opera e dalle competenze didattiche dell'insegnante-facilitatore; dalla sua attenzione a cogliere, valorizzare e mettere in relazione tutti gli elementi che promettono generalizzazioni, articolazioni più complesse, che stimolano livelli di riflessione sempre più estesi e più approfonditi.

Gli strumenti principali dell'insegnante-facilitatore sono le domande, quelle non retoriche, quelle aperte a più possibilità, quelle che – in una parola – non aspettano una sola risposta, corrispondente al pensiero che l'insegnante-facilitatore ha nella sua testa. Ecco alcuni esempi di domande che potrebbero essere utilizzare nel corso della riflessione sugli "universali": «Come sarebbe la nostra conoscenza e la nostra comunicazione se non esistessero i nomi comuni?»; «Provate a rispondere alla domanda "Che cos'è questo?" senza usare nomi comuni»; «Si possono inventare i generi? Proviamo a inventarne uno»; «Senza il linguaggio potrebbero esserci i generi e le specie?».

Questi sono esempi di domande possibili, ma è più importante sottolineare che esse acquistano valore e funzionano se sono proposte al momento giusto nel corso della ricerca. Il quale è determinato dalla comunità e dalla direzione che assume il dialogo tra i partecipanti. L'insegnante-facilitatore, con le sue domande e le sue annotazioni, può aiutare a rendere esplicito l'implicito, attuale il potenziale; può invitare ad argomentare e a contro-argomentare, a formulare contro-esempi e a introdurre esperimenti mentali, ma non deve, in alcun modo, partecipare al dialogo con suoi contributi relativamente ai contenuti. In questo senso rimane un "maieuta".

Ogni sessione di ricerca filosofica di comunità è un viaggio senza un itinerario prefissato, né un punto di arrivo obbligato. Nel nostro caso abbiamo un territorio, quello della "disputa sugli universali", ma, all'interno di questo territorio, le piste esplorative e i percorsi possibili sono tanti.

2ª sessione

Se l'insegnante-facilitatore ritiene che la prima sessione di lavoro sia stata sufficiente a rendere gli studenti e le studentesse abbastanza consapevoli di cosa intendiamo per "universale" nella

vita ordinaria e nell'esperienza di tutti i giorni, allora possiamo procedere con una seconda sessione. Se, invece, una sola sessione non ha permesso di cogliere questo obiettivo, sarebbe consigliabile ripetere l'esperienza anche rileggendo lo stesso testo, oppure riassumendo le tappe più importanti del dialogo della prima sessione e raccogliendo nuove domande da cui ripartire. Bisogna tenere conto anche che, mentre si fa ricerca nelle modalità che qui stiamo suggerendo, contestualmente si apre un processo socio-relazionale che gradualmente trasforma il gruppo-classe (sommatoria di individui) in "comunità", che impara a riconoscersi come tale nel lavoro della ricerca e si percepisce come "squadra" che condivide pratiche e obiettivi. Questo processo mette in gioco non soltanto l'attività intellettuale, ma anche la sfera emotivo-affettiva e, pertanto, ha tempi e ritmi differenti da un gruppo all'altro.

La seconda sessione dovrebbe avere tra i suoi obiettivi l'inizio della costruzione del ponte che dalle opinioni degli studenti e delle studentesse porta verso il pensiero dei filosofi che si sono occupati dello stesso problema. Quando il senso della comunità di ricerca si è consolidato; quando i/le ragazzi/e incominciano a sentirsi parte attiva di un "circolo filosofico", allora gli autori della tradizione filosofica si presentano come ospiti a cui dare la parola e con cui dialogare per confrontare i prodotti della comunità con altre chiavi di lettura; è, in altre parole, la comunità che pone domande, espone perplessità, stabilisce relazioni e dà forma ad uno spazio cognitivo e relazionale in cui il personaggio della tradizione è invitato ad intervenire.

L'apertura ai classici è mediata, ovviamente, dall'azione del filosofo-facilitatore. In questo caso, egli proporrà alla comunità di ascoltare la voce, inizialmente non meglio identificata, di qualcuno che, in altro tempo e in altro luogo, ha riflettuto sul problema degli universali. Lo strumento sarà un testo che la comunità leggerà, come nella prima sessione: ad alta voce, un pezzetto per uno/a seguendo la disposizione in cerchio, ma senza regole precise per la turnazione. Il testo proposto è un brano di Severino Boezio (Vedi infra) tratto da *In Porphyrii Isagogen commentorum editio secunda* (I, 11, pp. 165-166 Brandt; trad. C. Marmo). Un/a docente in vena di leggerezza, potrebbe presentare il testo dicendo che un suo amico ha sentito dire della discussione della prima sessione e che è rimasto talmente impressionato dalle cose sentite che ha voluto dire la sua e, per questo, gli ha mandato il testo proposto per la lettura. Ognuno avrà una copia del testo; la lettura comincia e va avanti fino alla fine.

Il testo di Boezio non è certo di facile comprensione per i/le ragazzi/e e la lettura a turno ad alta voce, per di più, abbassa il livello di comprensione. Non per questo deve essere sostituita dalla lettura individuale silenziosa. Le ragioni della didattica della comunità di ricerca lo sconsigliano. Allora, cosa si può fare per risolvere il problema? Un modo può essere quello di invitare i/le ragazzi/e ad individuare le parole non comprese per farne un unico elenco da scrivere alla lavagna. Anche se servirà una lettura silenziosa, complessivamente si tratta di un lavoro di squadra i cui risultati saranno condivisi. A quel punto l'insegnante-facilitatore darà il suo aiuto per la comprensione delle parole elencate e proporrà di sostituire le parole originali elencate con altre più familiari: ognuno/a sostituirà nella sua copia del testo le parole non comprese con i termini che preferisce. A quel punto di passa ad una seconda lettura a rotazione ad alta voce e succederà che il testo di chi legge non è esattamente lo stesso di chi ascolta. Questa operazione serve da allenamento e da introduzione all'attività ermeneutica; veicola il meta-messaggio che un testo d'autore non è un corpo statico da ingoiare, ma una costruzione aperta alla dinamica dell'interpretazione e di sempre nuove possibilità di risignificazione.

Dopo questi preliminari, si cerca di mettere in circolo la voce di Boezio, chiedendo ai/le ragazzi/e di formulare domande individuali suggerite dalla lettura. Dall'insieme delle domande si parte per esaminare, vagliare, interpretare le tesi di Boezio e di confrontarle con quanto la comunità aveva elaborato nella prima sessione. Qualcuno/a rileverà che il testo gli/le dà

ragione, altri/e muoveranno qualche critica alle tesi di Boezio e dovranno argomentare il loro eventuale disaccordo. In ogni caso, la ricerca si è arricchita: nuovi vocaboli sono stati acquisiti e compresi, il confronto con uno stile espositivo più sistematico e più complesso è avvenuto. Dal punto di vista dell'ermeneutica del testo, non c'è dubbio che ha avuto la meglio l'orizzonte di senso degli studenti e delle studentesse. Sono essi/e che conducono il gioco della comunicazione e non corrono il rischio di cadere nello stato di alienazione di un apprendimento per ricezione dove quello che si apprende non è la risposta ad una domanda significativa. Fin qui non hanno imparato niente della storia della filosofia, ma non è da escludere che, a sessione conclusa, qualcuno/a chieda «Prof, ma chi è questo che ci ha mandato questo testo?». Una domanda come questa trasforma radicalmente il senso della storia della filosofia rilegittimandola in una nuova prospettiva rispetto all'esposizione dossografica dell'insegnamento tradizionale.

Di fronte ad una richiesta simile, quali sono le possibilità di un docente di filosofia? Fare una lezione sulla vita e il pensiero di Boezio, oppure rimanere nel ruolo di "facilitatore-maieuta" della ricerca e integrare un eventuale succinto ritratto del personaggio con una serie di indicazioni di utili fonti per la ricerca. A proposito di Boezio potrebbe essere particolarmente attraente per i/le ragazzi/e la presentazione che ne fa Mastro Elia su Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=nCIE0V-tKEc>), centrata sul tema della tripartizione della musica ma abbastanza ampia da inquadrare il personaggio, anche nel contesto storico. In ogni caso, Internet offre tantissime risorse per la raccolta di informazioni storiche e biografiche ed è bene lasciare agli studenti e alle studentesse la libertà e l'impegno di cercare. Nella sessione successiva sarebbe bene dedicare un po' di tempo (se non tutta la sessione) alla presentazione del personaggio, questa volta fatta dai/le ragazzi/e a loro stessi con eventuali confronti e approfondimenti sulle fonti utilizzate.

3ª sessione

Questa sessione, se non è interamente dedicata alla figura di Boezio, introduce un'altra figura-chiave nella storia della disputa sugli universali, quella di Porfirio. Ma questo sarà il punto di arrivo. Il punto di partenza, il pretesto da cui prendere le mosse è un'immagine, accompagnata da un testo. L'immagine è una semplificazione dell'"Albero di Porfirio" che rappresenta la catena di generi e specie, quella che la comunità ha inizialmente incontrato nel racconto *Matrjoske invisibili*. Il testo è un brano dell'*Isagoge*¹³ (Vedi infra) l'opera a cui si ispira lo stesso Boezio e che è stata la fonte storica più importante per la disputa sugli universali nel corso del secolo XII, anche se la sua composizione risale a molti secoli prima (268-270).

Ogni studente/ssa ha una copia del testo-pretesto e ha, prima di iniziare la lettura, il tempo di dare un'occhiata all'immagine dell'albero che, molto probabilmente, desterà qualche curiosità. Poi si legge il testo nella solita modalità: l'insegnante-facilitatore inizia la lettura ad alta voce e poi passa il turno a chi gli/le sta accanto a destra o a sinistra. La lettura prosegue seguendo il cerchio e, nel caso il brano dovesse terminare prima di completare il giro, si ricomincia in modo che ognuno abbia la possibilità di partecipare a questa pratica, molto significativa dal punto di vista socio-relazionale.

Il testo di Porfirio ha una struttura piuttosto lineare e dovrebbe essere abbastanza comprensibile per i ragazzi e le ragazze. Nello stesso tempo, contiene stimoli interessanti che, se valorizzati nel corso della ricerca di comunità, amplieranno la comprensione del tema di indagine. La

¹³ Porfirio, *Isagoge*, (Prefazione, introduzione, traduzione e apparati di G. Girgenti, Testo greco a fronte, Versione latina di Severino Boezio in appendice), Rusconi, Milano 1995.

prima annotazione interessante è un rinvio alla logica aristotelica e alla sua terminologia. Può essere l'occasione per rinfrescare la memoria di queste conoscenze se sono state già acquisite, oppure di farne una presentazione da parte del/la docente con un breve intervento *ex-cathedra*. Un altro punto che può sfuggire all'attenzione della comunità riguarda la distinzione tra "ontologico" e "logico". Se non si coglie questa distinzione, sembra che Porfirio cada in contraddizione quando afferma «non affronterò il problema dei generi e delle specie, ecc.». In realtà è proprio quello che fa nella sua *Isagoge*; ma, lo fa dal punto di vista *logico*. Quello che non affronta è l'aspetto *ontologico* della questione. Chi facilita la sessione può aiutare la comunità a cogliere questa apparente incongruenza e a rifletterci sopra, aprendo così il confronto tra i termini "logica" ed "ontologia". Può essere di stimolo in questa direzione un piccolo esperimento mentale come il seguente. Se dico «Tutti/e i/le ragazzi/e di questa scuola oggi fanno la ricreazione; Giulio è un ragazzo di questa scuola; allora Giulio oggi farà la ricreazione». Questo sillogismo è corretto dal punto di vista logico, ma Giulio non farà la ricreazione perché è in punizione. Rispettare le regole per pensare in modo corretto (logica) non significa necessariamente descrivere come le cose sono (ontologia). A proposito di "logica" ed "esistenza" è molto divertente il fumetto proposto nel sito web de "Il giardino filosofico" (<http://www.ilgiardino-filosofico.it/igf/?p=524>).

Muniti/e di questa attrezzatura, i/le ragazzi/e possono concentrarsi sull'interpretazione dell'albero di Porfirio: ognun/a è libero/a di fare il suo personale commento. Dopodiché l'insegnante-facilitatore inviterà la comunità a compilare un elenco di domande personali che saranno scritte su una lavagna o su fogli da esporre nello spazio interno del cerchio delle sedie.

La comunità, esaminando le domande, individuerà i nodi problematici più condivisi, ne darà una definizione e deciderà su quale focalizzare la ricerca. Impossibile immaginare quali possano essere i risultati di questo lavoro.

L'insegnante-facilitatore seguirà con attenzione lo sviluppo della ricerca e solo il contesto specifico in cui si troverà potrà suggerire come e quando dare il suo contributo se è necessario. Si può supporre che domande come le seguenti potrebbero essere utili: «Perché il versante destro dell'albero di Porfirio non ha articolazioni? In che cosa è diverso da quello sinistro?»; «Se dico "Don Chisciotte è un uomo irrazionale", Porfirio come la prende?»

4ª sessione

In questa sessione si vorrebbe attrarre l'attenzione della comunità sulla relazione tra logica e linguaggio, tra pensare e comunicare. A questo scopo, un pretesto interessante è il brano di Pietro Abelardo, tratto dalla sua opera *Logica ingredientibus* (Vedi infra). Come sappiamo, Abelardo fu uno dei primi concettualisti della storia della filosofia, e influenzò molti pensatori successivi, tra cui Guglielmo di Ockham e Immanuel Kant. Criticò sia il nominalismo di Roscellino che il realismo di Guglielmo di Champeaux sostenendo che entità universali astratte sono nella mente, ma non nel mondo esterno.

Quel che è particolarmente interessante per noi è l'attenzione che Abelardo riserva al linguaggio e al rapporto tra grammatica e logica. Partire dalle pratiche linguistico-comunicative e da una riflessione sul funzionamento e l'organizzazione del linguaggio è senza dubbio più agevole e coinvolgente che partire dalla logica. Su questa strada incrociano anche capitoli importanti dell'educazione linguistico-letteraria, in particolare lo studio della sintassi. Dalla sintassi alla logica il passo è breve. Nel testo proposto per la lettura c'è un passaggio che è un invito esplicito in questa direzione. «Certi nomi - afferma Abelardo - sono detti dai grammatici *appellativi*, e certi altri *propri*, così dai dialettici certe espressioni semplici sono dette *universali*, certe altre *particolari* ossia singolari».

L'intenzionalità didattica illustrata sopra è solo un'idea-guida per l'insegnante-facilitatore. Perché si trasformi in processo di apprendimento dell'intera comunità, deve dare vita ad una catena di eventi comunicativi, cognitivi, interpretativi condotti in autonomia dai partecipanti alla ricerca.

Si incomincia, come sempre, con la lettura a turno e ad alta voce del brano di Abelardo. Si raccomanda di garantire a tutti/e la possibilità di partecipare a questa attività. Siccome il testo è piuttosto breve, leggerlo due volte può essere opportuno, sia per completare il giro nel turno di lettura, sia per averne una migliore comprensione. Dopo la lettura, si raccolgono e si pubblicano (sulla lavagna o in altre modalità) le domande individuali suggerite dal testo. Si invita la comunità a "spremere" le domande particolari per trovare un tema generale condiviso da cui partire per avviare la ricerca in comune.

Se, come è probabile, l'attenzione della comunità si focalizza sui nomi e il loro significato, lasceremo che i/le ragazzi/e portino avanti la loro indagine, aiutandoli/le soltanto a tenere la barra sul tema e non divagare; mettendo in evidenza aspetti problematici e non chiariti dei loro pensieri; chiedendo esempi e contro-esempi nel confronto dialettico.

Conviene, comunque, provare a pensare dei potenziali stimoli che saranno utilizzati se e quando la direzione che prenderà la ricerca lo consiglia. Una possibilità si gioca sul verbo "essere". Dal punto di vista della grammatica, come "copula", ha la specificità di fare da collegamento tra soggetto e nome del predicato; dal punto di vista della logica indica, negli enunciati dichiarativi, l'operazione di inclusione di classe. Domande disorientanti e stimolanti, a questo proposito, possono essere: «Che differenza c'è dal punto di vista logico tra la proposizione "Marco è un alunno di questa classe" e la proposizione "Le regole sono regole"?»; «Si possono trovare termini "soggetto" e termini "predicato" nell'albero di Porfirio? Quali enunciati se ne possono ricavare?»; «Se dico "Tutti i pianeti girano intorno al sole, la cometa di Halley gira intorno al sole, perciò è un pianeta", cosa c'è che non va?»; «Che differenza c'è tra la proposizione "Questo non è un mobile" e la proposizione "Questo è un non-mobile?»; «Come si potrebbe ridisegnare l'albero di Porfirio, partendo dal termine "mobile"?»

TESTI

MATRIOSKE INVISIBILI

Ieri sera, per festeggiare il compleanno di Luisa, siamo andati in pizzeria. C'era quasi tutta la classe, tranne i prof, naturalmente... Come al solito le ragazze hanno fatto comunella tra di loro, ma, ad un certo punto, verso la fine della serata, è venuto fuori un argomento di discussione che ci ha uniti.

Allora... sapete che dappertutto nei locali ci sono i maxischermi. Tra quelli e i telefonini non è che si parli tanto. Però, ad un certo punto siamo stati attratti da un video del cantante Caparezza, dove lui canta la canzone *Una chiave*. Sapete qual è? Quella dove il ritornello dice «No, non è vero/Che non sei capace, che non c'è una chiave». Allora Marco, vedendoci tutti in silenzio ad ascoltare, ci ha scioccati con una delle sue uscite: «Ma chi è questo?» e poi subito ha aggiunto: «E poi... Che genere di musica è questa?».

Lo abbiamo guardato tutti un po' frastornati e poi Virginia gli ha dato la risposta che si meritava: «È uno che fa un genere di musica indigesta per quelli che stanno con la testa tra le nuvole e che pensano a fare i secchioni!». Tutti abbiamo fatto un applauso a Virginia, ma Marco non si è arreso ed ha insistito con le sue domande: «Qualcuno di voi mi sa dire che genere di musica è questa?». A quel punto sono arrivate le risposte. Più di una, a dire la verità: «*alternative hip hop*», ha detto Luigi che è uno che l'inglese lo sa bene; e Marisa ha replicato: «No, questo si chiama *conscious hip hop*»; e Pasquale, da saputello, ha sentenziato: «Ma che state dicendo? Questo è un genere che sta tra il *rap rock* e il *rap metal*. Non capite proprio niente di musica!».

Marco ascoltava con attenzione. Poi alzò la mano per chiedere la parola e disse: «Ma, secondo voi, una cosa può appartenere a più generi? Prendiamo un esempio diverso dalla musica. La pizza che abbiamo mangiato a che genere di cibo appartiene?». Rispondemmo in coro: «Quelli buoni».

Tutti si misero a ridere e, dopo qualche altra battuta, ci siamo lasciati per tornare a casa.

Il giorno dopo l'atmosfera della festa era ormai un lontano ricordo. Credo che avessimo tutti un po' di languorino a sentire il prof di scienze che stava spiegando la "Digestione chimica" e ora ci stava illustrando le macromolecole biologiche con allegato elenco: carboidrati, lipidi, proteine, acidi nucleici, carboidrati.

Fu allora che Marco interruppe il prof, sempre alzando la mano come fa lui per chiedere la parola, e disse: «Prof, si potrebbe dire che carboidrati, lipidi, proteine, ecc. appartengono al genere "macromolecole"?».

«Certamente. È naturale!», fu la risposta. Allora Marco aggiunse: «Quindi ci sono generi naturali?».

A quel punto a qualcuno tornarono in mente i generi musicali. Michele si fece coraggio e domandò: «Anche i generi musicali sono naturali?». La domanda di Antonio animò tutta la classe. Il prof capì che si era aperto un argomento che poteva andare al di là del programma di scienze e lasciò fare. La discussione andò avanti da sola con tanti interventi e tante idee. Mi sono rimasti impressi gli interventi principali, ma non i nomi di chi li ha fatti. Ecco cosa mi ricordo.

- Oltre ai generi ci sono anche le specie. Su Wikipedia ho trovato che il cane appartiene alla sottospecie "*familiaris*", che appartiene alla specie "*lupus*", che appartiene al genere "*canini*", che appartiene alla sottofamiglia "*canidi*"...
- Ehi! C'è una fine della storia o andiamo avanti fino alla campanella?
- Sembrano quelle bambole russe: una dentro l'altra...

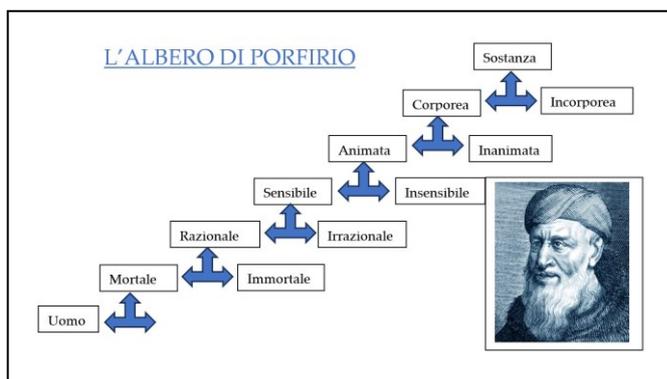
- Le matrioske. Solo che quelle puoi vederle, toccare, aprire e chiudere, mentre i *canidi* dove sono?
- Secondo me, non sono da nessuna parte: i generi, le specie e le sottospecie non esistono da nessuna parte, tranne che nella testa di chi le ha inventate. Faccio un esempio. Qualcuno ha mai visto un "mammifero" in carne ed ossa? Quelli che vediamo sono tanti animali diversi che chiamiamo "mammiferi" perché hanno qualcosa in comune. Ma, questa è solo una parola. Se dico «Argo, vieni qua!», qualcosa succede; ma, se dico «Mammifero, vieni qua!», non succede proprio niente.
- A me sembra che questa è la storia dei nomi propri e dei nomi comuni. Quelli comuni indicano qualcosa che non esiste nella realtà, ma dei raggruppamenti che facciamo per comodità per rispondere alla domanda «Che cos'è questo?».
- Se io sbarco in un'isola sconosciuta e deserta e incontro un animale mai visto, come posso rispondere alla tua domanda se non ho già un'idea di quell'animale? Se è davvero nuovo per me, come faccio?
- Lo vedete che le idee ed i nomi comuni sono prima delle cose singole. Prima imparo il nome "albero" e cosa significa e poi lo uso come una torcia per distinguere quell'albero di pino davanti la scuola dalle macchine che passano.
- Se fosse come dici tu, allora io non potrei distinguere Argo dagli alberi e dalle macchine senza l'idea di cane. Se dico «Questo è Argo» che differenza c'è con «Questo è un cane»?
- Lo so, lo so io. La differenza è che la prima frase la capisce solo chi è presente e può vederlo con i suoi occhi che Argo è un cane. Ma, se uno la legge su un libro o su un bigliettino volante, questa frase non significa niente.
- Allora, i nomi comuni sono stati inventati per scrivere. Non c'erano quando gli uomini ancora non sapevano scrivere e leggere?
- Questo bisognerebbe scoprirlo, però, secondo me, una cosa è chiara. Nel mondo ci sono tante cose, tanti animali, tante piante e ognuna di queste cose è diversa dalle altre. Non è straordinario che non esistano due cose uguali? Ogni cosa è particolare. Eppure, noi le mettiamo insieme. Mettiamo ognuna nella sua matrioska e ogni matrioska nella sua matrioska più grande. Così, ai "particolari" preferiamo gli "universali". Qualcuno mi sa dire perché?

GENERI E SPECIE

Queste cose esistono quindi nelle cose corporee e sensibili, ma si comprendono a prescindere da ciò che è sensibile, così da poter cogliere la loro natura e le loro proprietà. Per questa ragione quando si pensa alle specie e ai generi, si raccoglie dagli individui in cui si trovano una somiglianza, così che dai singoli uomini



che sono dissimili a vicenda si tragga una somiglianza, che una volta considerata dall'animo e vista nel suo vero aspetto diventa una specie; e ancora, la somiglianza che si trae dalle specie che sono a loro volta diverse e che non può esistere nei loro rispettivi individui ma solo nelle specie stesse, diventa il genere. E così queste cose esistono negli individui, ma sono pensate come universali, e la specie non può essere considerata altro che il pensiero che si trae da una somiglianza sostanziale tra individui distinti per numero, mentre il genere è il pensiero che si trae dalla somiglianza tra le specie. Questa somiglianza poi quando è negli individui diventa sensibile e quando è negli universali diventa intelligibile, e reciprocamente, quando è sensibile, rimane negli individui, e diventa invece universale, quando è compresa. Essi sussistono quindi negli esseri sensibili, ma si comprendono a prescindere dai corpi.



«Caro Crisaorio, dato che per comprendere la dottrina delle categorie di Aristotele, è necessario sapere cosa siano il *genere*, la *differenza*, la *specie*, il *proprio* e l'*accidente*, e dato che questa analisi è basilare per la formulazione delle definizioni, e, comunque, per tutto quello che riguarda la divi-

sione e la dimostrazione, farò per te una breve esposizione in poche parole, nella forma, per così dire, di un'*isagoge*, di quello che ci è stato tramandato dagli antichi, tralasciando le questioni più complesse e affrontando in egual misura quelle più semplici. Ti avverto subito che non affronterò il problema dei generi e delle specie: cioè se siano di per sé sussistenti o se siano semplici concetti mentali; e, nel caso che siano sussistenti, se siano corporei o incorporei; e, infine, se siano separati o se si trovino nelle cose sensibili, ad esse inerenti; questo è infatti un tema molto complesso, che ha bisogno di un altro tipo di indagine, molto più approfondita. Mi accingo invece a spiegarti da un punto di vista logico ciò che gli antichi hanno sostenuto su questi due argomenti e sugli altri, soprattutto i Peripatetici.



Viste la ragioni per le quali le cose né singolarmente né collettivamente prese si possono dire universali, in quanto l'universale si predica di molti, resta che attribuiamo l'universalità solo alle parole. Come, dunque, certi nomi sono detti dai grammatici *appellativi*, e certi altri *propri*, così dai dialettici certe espressioni semplici sono dette *universali*, certe altre *particolari* ossia singolari. L'universale è una parola trovata in modo da poter essere predicata singolarmente di molti, come per esem-

pio il nome uomo è unibile ai nomi particolari degli uomini, per la natura dei soggetti reali ai quali è imposto. Quando si descrive l'universale come ciò che si predica di molti, quel "ciò" non solo indica la semplicità della espressione (cioè il vocabolo usato, la *vox*) per distinguerlo dai discorsi composti, ma anche l'unità del significato (cioè il *sermo*).

L'intellezione del nome universale concepisce un'immagine comune e confusa di molti, l'intellezione generata dalla parola singolare comprende la forma propria e quasi singolare di una cosa sola. Perciò, quando odo la parola uomo, mi sorge nell'animo un modello che sta ai singoli uomini come comune a tutti e proprio di nessuno; quando invece odo Socrate, mi sorge nell'animo una forma che esprime la similitudine di una determinata persona.