



3.

LE FORME DELLA SCRITTURA

La filosofia è stata a lungo considerata, nei programmi scolastici italiani, una disciplina 'orale', prima per l'ottica idealistica che non prevedeva la necessità di esercizi di consolidamento, fondando l'apprendimento soprattutto sul rapporto diretto tra docente e discente e sulla capacità del primo di coinvolgere sul piano personale gli alunni, poi per uno spirito socratico e maieutico spesso fraintesi.

La situazione è stata almeno in parte modificata dalla nuova normativa sulla valutazione, che ha introdotto anche in filosofia la possibilità di prove scritte, e dal nuovo esame di Stato. L'Italia si sta avvicinando ai modelli europei, dove la scrittura ha largo spazio nell'insegnamento della filosofia.

3.1. SCRITTURA E FILOSOFIA: LA «DISSERTATION»

Se è possibile immaginare e proporre, come vedremo, una serie di usi della scrittura (a livello di esercizio, di lavoro sul testo, di rielaborazione, ecc.), ci si riferisce in questi casi a un suo uso sussidiario, che affianca, nella prassi didattica italiana, la lezione e la lettura delle opere che costituiscono la parte centrale dell'insegnamento.

Nelle principali tradizioni europee, invece, il ruolo della scrittura ha un rilievo molto maggiore, anche se esistono modi distinti di intendere la scrittura filosofica. I modelli principali sono riconducibili da un lato alla Gran Bretagna (e più in generale ai Paesi di lingua inglese), dall'altro

alla Francia, rispettivamente con il testo argomentativo (che analizzeremo nel par. 5.3., *Produire argomentazioni*) e con la *dissertation*, considerati lo strumento principale e in qualche misura addirittura uno degli obiettivi dell'insegnamento della filosofia. Nel mondo anglosassone, fortemente condizionato dalla tradizione analitica, il fine della disciplina è la capacità di analisi degli enunciati in vista di un approccio logico ai problemi; in quello francese, la filosofia è strettamente legata alla nozione di 'cittadinanza', è finalizzata a formare cittadini critici e consapevoli ed è, di conseguenza, prevalentemente orientata allo sviluppo della coscienza civile, al vivere consapevolmente il proprio tempo. Sono modelli in qualche misura complementari, che conviene conoscere in modo approfondito perché possono risultare utili sia nella prassi didattica sia per la riflessione più generale sul metodo e sulle finalità.

In Francia l'insegnamento della filosofia è presente soltanto nell'ultimo anno degli studi superiori, ma è esteso a tutti i tipi di istruzione e ha un elevato numero di ore settimanali, dalle due delle *Sezioni Tecniche*, alle quattro della *Sezione Scientifica* e di quella economico-sociale, fino alle otto della *Sezione Letteraria*. Tale collocazione è motivata dalle due finalità assegnate all'insegnamento di questa materia: prendere coscienza del significato complessivo degli studi compiuti (la filosofia consente una comprensione strutturale del sapere nel suo insieme) e formare «dei cittadini capaci di esercitare quella capacità di giudizio consapevole e indipendente che è richiesta dalla nostra società democratica»¹. Il programma ufficiale indica alcuni grandi temi da trattare in ogni tipo di scuola (*notions*), lasciando poi libero l'insegnante di scegliere delle *questions*, cioè dei percorsi che articolino e specificino i temi. In relazione a questi argomenti l'insegnante seleziona poi due o tre opere, a seconda dell'indirizzo, alcune da leggere per intero, altre in parti consistenti, tali da darne una visione d'insieme.

L'attività didattica ruota intorno alla composizione, durante l'anno, da parte di ogni alunno, di una *dissertation*, cioè una tesina o piccolo saggio, che deve essere il coronamento di attività di ricerca e di avvio alla scrittura filosofica. La *dissertation* consiste nella trattazione di un tema filosofico, in genere di attualità, con riferimenti alla storia del pensiero e con l'individuazione di autori e soprattutto di opere su cui basare

¹ *Istruzioni del 2 settembre 1925*, in *Dossier Francia*, «Bollettino della Società Filosofica Italiana», n. 158, a. 1996, p. 105.

la documentazione. Include di conseguenza anche una fase di ricerca, nella quale gli studenti devono dimostrare di conoscere il pensiero filosofico, di saper individuare e reperire le fonti, di saperle organizzare in un discorso strutturato e argomentato.

L'esame conclusivo degli studi superiori, per ogni tipo di scuola, prevede una composizione scritta di argomento filosofico, che verifica le abilità ricordate, con l'eccezione della ricerca, e la discussione, durante il colloquio, della *dissertation* elaborata durante l'anno.

La scrittura filosofica ha dunque in Francia un significato che va al di là della semplice esercitazione. È un vero e proprio metodo per l'organizzazione del pensiero e per la riflessione critica su temi d'attualità, applicando ad essi concetti e prospettive filosofiche.

L'accento posto in Francia sulle questioni etiche e sociali contiene il pericolo di trasformare l'insegnamento della filosofia in una specie di educazione civica d'alto livello. La specificità dell'insegnamento italiano, fortemente caratterizzato da un approccio storico, ha i suoi vantaggi da conservare, soprattutto in termini formativi: un'ottica filosofica sui problemi di attualità richiede a monte una formazione filosofica che sembra realizzabile in modo efficace attraverso una conoscenza diretta delle maggiori tradizioni in relazione all'ambiente culturale in cui si sono sviluppate.

Ciò premesso, però, il modello francese ha molti aspetti positivi che possono essere utilmente ripresi. Anche se l'etica non deve rappresentare il settore privilegiato dell'insegnamento della filosofia, una maggiore attenzione a questo ambito, dando spazio all'analisi filosofica dei problemi di attualità ad esso legati, anche alla luce delle teorie presentate, è molto importante affinché la filosofia divenga, come è auspicabile, un metodo di chiarificazione e di razionalizzazione della propria esperienza e del contesto in cui gli studenti vivono.

Un discorso simile vale per la scrittura filosofica: l'oralità che caratterizza attualmente l'insegnamento di questa disciplina in Italia ha le proprie ragioni e deve essere in una certa misura conservata, soprattutto perché consente di formare un metodo di organizzazione del pensiero e di argomentazione non dogmatica delle proprie idee. Però le stesse finalità possono essere conseguite anche tramite l'espressione scritta, e la filosofia può dare un notevole contributo, anche in questo senso, alla costruzione di metodi di lavoro e di strutturazione del testo, esportabili in altre discipline. In questa prospettiva l'esperienza francese, molto più collaudata dei pochi tentativi fatti in Italia, può rivelarsi preziosa.

3.2. LA SCRITTURA CREATIVA

Il testo scritto non deve essere inteso solo come esercizio, ma come un modo per esprimere/sviluppare la creatività. L'insegnamento della filosofia è facilmente associabile alla costruzione di strategie di pensiero e allo sviluppo di un atteggiamento critico e consapevole verso la realtà. Meno immediata risulta invece la connessione tra filosofia e sviluppo della creatività, che invece ne è una componente essenziale. I sistemi filosofici, infatti, disegnano delle vere e proprie visioni del mondo, una pluralità di prospettive per interpretare la natura, la società, l'uomo.

Questa caratteristica è particolarmente valorizzata dal metodo storico che caratterizza l'insegnamento della filosofia proprio dell'Italia. Un approccio sistematico, di tipo anglosassone, finisce infatti per fare della filosofia uno strumento, efficace ma circoscritto, di analisi dei problemi: un metodo dell'argomentazione, della rielaborazione logica, del controllo del linguaggio, senza dubbio interessante e formativo, ma che non lascia molto spazio alla creatività. La pluralità di prospettive permessa da un approccio storico, invece, consente di immaginare e di rivivere concezioni diverse del mondo che non devono essere giudicate giuste o meno, fondate o meno, come avviene secondo i parametri del metodo analitico. Ognuna fa piuttosto vedere degli aspetti della realtà che le altre nascondono, ognuna sollecita a guardare con occhi diversi il mondo e l'esistenza.

Anche la creatività, comunque, va insegnata, privilegiando un approccio e strumenti diversi rispetto a quelli, orientati soprattutto allo sviluppo di metodi di pensiero e di rielaborazione concettuale, sin qui considerati. In questo ambito, diviene centrale l'incontro diretto con gli autori, attraverso le opere (opere intere o ampie parti di esse, e non antologie o singoli brani). In questa prospettiva hanno lavorato in modo particolare Mario De Pasquale e Mario Trombino, il primo elaborando una vera teoria del 'confilosofare', il secondo approfondendo la ricerca sulla scrittura creativa.

3.3. LA SCRITTURA E IL CONFILOSOFARE

L'attività del confilosofare riguarda piuttosto le forme dell'oralità e ne abbiamo parlato in modo approfondito in precedenza (si veda il sotto-

par. 1.3.1., *I testi come fonte e la didattica del 'confilosofare'*). Qui ci interessa per le operazioni sul testo, anche scritte, che suggerisce. Nel volume *Filosofia per tutti*², già ricordato, De Pasquale propone uno *Schema delle operazioni sul testo filosofico*³, articolato in tre momenti.

1. *Dimensione semantica* («Chi parla e che cosa dice»), finalizzata alla comprensione in profondità del testo. In questa fase vengono suggeriti gli esercizi legati alla rielaborazione scritta: parafrasi, titolazione, individuazione e definizione delle parole-chiave, individuazione delle tesi e ricostruzione delle argomentazioni.
2. *Dimensione sintattica*, suddivisa in due momenti: l'analisi complessiva dell'opera («Chi parla, in che modo e con quali mezzi») e quella del contesto («In quale contesto l'autore ne parla»). Il secondo momento riguarda anche il cotesto (situare l'opera all'interno del pensiero complessivo dell'autore).
3. *Elaborazione di una valutazione personale*: costituisce il momento conclusivo e la finalità generale delle operazioni precedenti. Comprende sia la valutazione di merito sulla efficacia persuasiva dell'opera e sulla coerenza del percorso argomentativo, sia un 'dialogo con l'autore', considerandone le posizioni in riferimento all'attualità e alla propria esperienza personale.

L'ultima fase prevede momenti affidati alla scrittura, in particolare gli esercizi di creatività che verranno analizzati nel prossimo paragrafo. La fase conclusiva chiarisce anche, ed è ciò che qui soprattutto interessa, che gli esercizi sul testo devono avere una finalità generale, prevista nel contesto della programmazione e perseguita consapevolmente. Gli esercizi devono essere pensati sempre in funzione delle abilità che contribuiscono a determinare e della formazione filosofica complessiva. In questo senso i due aspetti considerati fin qui (il lavoro su brani finalizzato prevalentemente all'acquisizione concettuale e quello sulle opere indirizzato alla rielaborazione personale e alla creatività) sono complementari ed entrambi utili, purché non siano episodici ma inseriti in un disegno organico.

² M. De Pasquale (a cura di), *Filosofia per tutti* cit.

³ *Ivi*, pp. 38-39.

3.4. GLI ESERCIZI DI SCRITTURA CREATIVA

Gli aspetti maggiormente sottolineati da De Pasquale, le finalità generali della lettura delle opere, sono l'incontro con i filosofi e la dimensione esistenziale dello studio della filosofia, come spazio di rielaborazione critica della propria esperienza. Il corso di filosofia dovrebbe dare agli studenti gli strumenti e la *forma mentis* per ripensare la propria esperienza a partire dai filosofi e, reciprocamente, per ripensare i filosofi a partire dalla propria esperienza. Un contributo importante in questa direzione sono gli esercizi di creatività, alla cui definizione ha lavorato in particolare Mario Trombino e che possono essere reperiti nel sito Internet *Il giardino dei pensieri* e nell'opera a stampa, già ricordati nella nota 13 a p. 27.

Prima di presentare gli esercizi veri e propri, l'autore sottolinea alcuni punti importanti sulla creatività:

1. la filosofia è ricerca (anche la filosofia insegnata) e dunque la creatività ne è una componente non marginale;
2. la creatività deve essere disciplinata da regole, poiché non deve essere semplicemente presupposta, ma va stimolata o, per meglio dire, è possibile educare alla creatività;
3. occorre saper creare l'ambiente adatto, in termini di atteggiamento dell'insegnante, di rapporti con gli studenti e di clima della classe.

Trombino osserva infine che gli esercizi scritti di creatività non dovrebbero essere usati come prove di valutazione, anche perché si stabiliscono in questo ambito gerarchie diverse dalle solite: capita spesso che alunni che riescono bene in altre attività qui si bloccino o, al contrario, che studenti di solito non brillanti producano materiali pregevoli. Possiamo sviluppare queste premesse, per notare che questo tipo di esercizi apre una finestra su un universo di solito marginale nella scuola. Il nostro tipo di istruzione ('nostro' nel senso della società occidentale contemporanea) tende a valorizzare e a rinforzare solo alcune abilità, mettendone in ombra altre. Ogni società ha il proprio modello educativo, che è dato dall'ideale di uomo che le è proprio. Molte qualità o abilità dell'individuo non concorrono, per così dire, a determinare il profitto scolastico, e ciò avviene per la creatività come per tante altre. Questi esercizi, perciò, rompono in qualche modo l'idea che gli insegnanti e gli studenti hanno della scuola, suggeriscono possibili modelli alternativi, mettono in gioco abilità di solito non attivate in classe.

Nell'introduzione, Trombino chiarisce alcuni concetti importanti.

- a. Nella didattica, la creatività deve avvenire all'interno di regole, per evitare due opposti pericoli: l'effetto 'foglio bianco' (lo smarrimento e il blocco di fronte a un compito completamente privo di indicazioni e punti di riferimento) e l'effetto 'caos' (l'espressione di pensieri in libertà, privi di caratterizzazione filosofica). Le regole non devono limitare la creatività, ma darle per così dire una direzione, come sentieri che non impediscono l'esplorazione del bosco, ma la rendono sicura, offrendo un punto di riferimento al quale guardare.
- b. La creatività, inoltre, «mette in gioco aspetti profondi della personalità e si lega alle esperienze personali» degli studenti, attivando quindi meccanismi psicologici che occorre saper controllare e per i quali, soprattutto, occorre saper creare, in classe, un clima di serenità favorevole alla loro espressione.
- c. Gli esercizi di creatività non devono essere usati come prove di valutazione, ma come occasioni per apprendere, in particolare perché gli studenti conoscano meglio se stessi (oltre che, ovviamente, perché l'insegnante possa conoscere meglio i propri alunni).

Non è qui possibile analizzare e neppure passare in rassegna gli esercizi proposti da Trombino e rinviamo alle fonti sopra ricordate. Ne ricordiamo soltanto qualcuno a titolo di esempio:

- a. la lettera: scrivere una lettera a un filosofo, confrontandosi con la sua filosofia alla luce delle proprie esperienze, ad esempio scrivere una lettera a Epicuro, in risposta alla celebre *Lettera a Meneceo*;
- b. scrivere un dialogo tra due personaggi che incarnano scuole o tradizioni filosofiche diverse (Trombino propone l'esempio di un dialogo tra un allievo di Epicuro e uno di Zenone sulla felicità);
- c. usare la terminologia filosofica in un contesto indipendente, ad esempio, come suggerisce Trombino, usare la terminologia aristotelica (potenza/atto, materia/forma, ecc.) per descrivere la visita a un parco.

Non proseguiamo l'enumerazione, anche perché l'aspetto più interessante del lavoro di Trombino consiste nelle regole per lo svolgimento degli esercizi, i modi e i tempi della loro applicazione, ecc. Il denominatore comune di questo tipo di esercizi ci riporta a quanto dicevamo inizialmente a proposito del 'confilosofare': l'incontro con i classici e il ripensarli in relazione alla propria esperienza. Questi esercizi creano un effetto di 'straniamento', come si direbbe in gergo teatrale, con effetti particolari: la lettera al filosofo, la descrizione di situazioni quotidiane con la sua terminologia, ecc., da un lato sradicano il filosofo dal suo con-

testo e dal suo ambiente, costringendone il pensiero a confrontarsi con il presente e con la nostra soggettività; dall'altro lato, sradicano noi stessi e la nostra quotidianità dall'abitudine e dall'ovvietà, costringendoci a vederci dal di fuori, a vedere i fatti da un'altra prospettiva, insomma a compiere l'operazione fondamentale della filosofia (la 'meraviglia' di Aristotele): mettere in discussione 'ciò che è sempre stato così' e incominciare a porre, prima di tutto a noi stessi, qualche domanda.

4.

IL LAVORO SUI CONCETTI

L'esercizio filosofico dovrebbe condurre innanzitutto gli alunni a una autonomia nello studio, che è poi la base di un approccio critico e personalmente rielaborato. I concetti possono essere considerati gli strumenti privilegiati per comprendere un filosofo, per analizzarne il pensiero, per smontarlo e rimontarlo, entrando in profondità nei meccanismi che lo costituiscono, cogliendone continuità e discontinuità con altri autori, individuando i problemi che il filosofo intende risolvere e il modo in cui lo fa. Per l'importanza che hanno, sarebbe sbagliato apprendere la definizione dei concetti da un dizionario o simili. Bisogna invece studiarli all'interno delle opere, coglierne la funzione nel momento in cui vengono usati. Occorre ovviamente che lo studente sappia passare dal contesto d'uso alla definizione generale. Ma se questa sarà ricavata dalle opere, risulterà articolata, attenta alle differenze e alle varianti, sarà insomma generale ma non generica, come invece risultano spesso quelle dei dizionari filosofici.

Dal punto di vista operativo, si tratterà di realizzare schede lessicali, annotando via via il contesto d'uso dei concetti quando li si incontrano all'interno dei brani o delle opere. A questo proposito, risulta utile muoversi su brani significativi, scelti dall'insegnante o presenti nel manuale in uso, ma soprattutto è opportuno un 'gioco di squadra'. Se i ragazzi compiono abitualmente queste registrazioni, quando lavorano in classe ma soprattutto quando leggono per conto loro opere o parti consistenti di opere, unendo il materiale raccolto individualmente sarà possibile giungere a definizioni articolate e ben documentate, con un riferimento costante alle opere dei diversi autori.

Possiamo utilizzare il lavoro di sintesi anche per attività collettive o di gruppo, che attivano solitamente un alto grado di riflessione personale: quando è stato raccolto materiale sufficiente relativamente a un certo numero di termini, gli studenti possono dividersi in gruppi, ognuno dei quali analizza un concetto, discutendo le occorrenze per ricavarne una scheda che diventerà poi patrimonio della classe. Per i termini particolarmente significativi, l'attività può essere proposta a livello di tutta la classe: sarà l'occasione per un dibattito stimolante.

È essenziale che il materiale scritto, sia quello preparatorio sia le schede conclusive, sia facilmente utilizzabile da tutti, possa essere rivisto e rielaborato, costituisca insomma un materiale di lavoro. La soluzione migliore è l'uso del formato elettronico, in modo da poter facilmente correggere e rielaborare gli scritti; in questo modo, poi, le schede potranno essere facilmente raccolte su un floppy disk o su un CD e distribuite a ognuno, in modo che vadano a costituire un patrimonio comune in continua espansione e trasformazione, integrandovi via via i successivi usi dei vari concetti.

4.1. ESERCIZI DI RIELABORAZIONE: MAPPE E SCHEMI CONCETTUALI

4.1.1. La filosofia come attività formativa di metodi di pensiero

La rielaborazione concettuale è un momento centrale dell'apprendimento filosofico, nella direzione della formazione di metodi di pensiero per comprendere in profondità la disciplina, ma generalizzabili anche ad altri ambiti del sapere e alla stessa razionalizzazione della propria esperienza.

Il concetto stesso di 'formazione' filosofica e il senso delle proposte di inserimento della filosofia in tutta la formazione superiore si basano sulle capacità, riconosciute alla disciplina, di insegnare strategie di pensiero e di rielaborazione critica sia del sapere, sia dell'esperienza e della condizione esistenziale. Ovviamente, questa potenzialità della filosofia non è destinata ad attuarsi in modo automatico, ma solo se è sostenuta da un metodo adeguato. In questa direzione, uno degli strumenti più interessanti è la rielaborazione mediante mappe concettuali.

Per lungo tempo, le mappe concettuali sono state considerate mar-

ginali nell'insegnamento della filosofia, forse per il sospetto, di gentilianna memoria, che inaridissero la materia. Poi, da alcuni anni a questa parte, questo strumento è diventato, per così dire, di moda, tanto che quasi tutti i manuali più recenti ne fanno uso. Alla loro diffusione ha senza dubbio contribuito il costruttivismo, la recente teoria psicologica che, richiamandosi a Piaget e a Vygotsky, sottolinea il ruolo attivo del soggetto nell'apprendimento.

Come succede quando uno strumento conosce una rapida diffusione, spesso viene usato male. Molte 'mappe concettuali' sono semplici schemi riassuntivi. Per capire la logica delle mappe concettuali conviene rifarsi brevemente al costruttivismo¹, ricordandone almeno alcuni punti essenziali:

- a. il costruttivismo sottolinea il ruolo del soggetto nella conoscenza: egli interpreta il mondo a partire da una serie di schemi concettuali, interiorizzati ma in continua trasformazione, che si evolvono nel corso della vita, anche, ovviamente, in seguito ad apprendimento;
- b. sottolinea la complementarità di schemi concettuali diversi o addirittura alternativi e l'utilità di considerare una stessa questione o situazione da una pluralità di punti di vista, in modo da conoscerne tutti gli aspetti e decidere in modo critico e non esclusivo;
- c. sostiene il ruolo attivo del discente, al quale l'insegnante fornirà gli strumenti e le informazioni necessarie, ma non interpretazioni già fatte o metodi di apprendimento già strutturati.

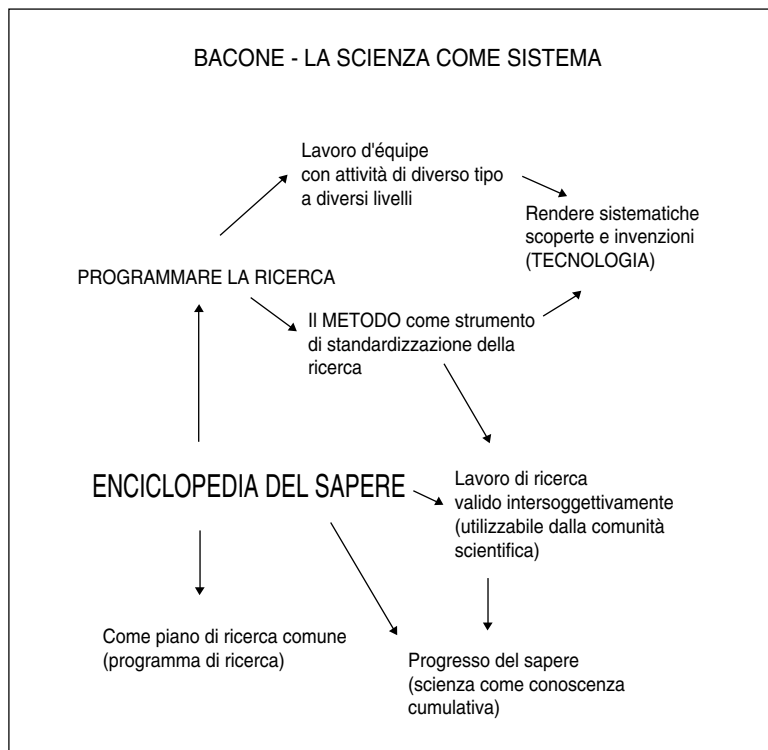
I punti ricordati sono sufficienti per definire la funzione delle mappe concettuali. Esse devono servire per comprendere i nodi teorici di un filosofo o di un problema e per rielaborarli, organizzandoli secondo correlazioni significative. È importante che su uno stesso argomento vengano costruite più mappe concettuali, in modo da evidenziarne gli approcci possibili, da ognuno dei quali emergeranno componenti non

¹ Per un quadro sintetico ma completo delle teorie dell'apprendimento contemporanee, si veda Antonio Calvani, *Elementi di didattica*, Roma, Carocci, 2000, in particolare il cap. 2, *Cornice storica e teorica. Orientamenti teorici e riferimenti tematici di rilievo*, pp. 65-88. Per un'analisi più ampia si può utilmente consultare: Danny R. Moates - Gary M. Schumacher, *Psicologia dei processi cognitivi*, Bologna, Il Mulino, 1983; ed. or. *An introduction to cognitive psychology*, Wadsworth 1980. Per il costruttivismo e la sua applicazione alle mappe concettuali, si veda Joseph D. Novak - D. Bob Gowin, *Imparando a imparare*, Torino, SEI, 1989; ed. or. *Learning how to learn*, New York 1985.

visibili negli altri. In questo modo i diversi sistemi di pensiero perdono la rigidità manualistica che spesso li accompagna e diventano davvero un laboratorio per la creatività e per il pensiero critico.

Consideriamo, ad esempio, le mappe seguenti, che presentano il pensiero di Bacone visto da due diverse prospettive, ponendo al centro nel primo caso l'esigenza di costruire un nuovo metodo per la conoscenza, nel secondo quella di costruire un'enciclopedia del sapere. Si tratta di aspetti complementari, per cui in entrambe troveremo gli stessi concetti, ma diversamente orientati.





Lo studente potrebbe, allo stesso modo, costruire una mappa centrata sulla tecnologia, riorganizzando in questo senso le proprie conoscenze su Bacone, oppure scegliere altri problemi da porre al centro della ricostruzione. Ogni volta emergerebbero aspetti diversi del filosofo, pur nel quadro, ovviamente, di una coerenza generale. L'aspetto più interessante sul piano didattico è proprio questo gioco di prospettive che costringe a una rielaborazione continua, a considerare le conoscenze come materiale da costruzione per il sapere.

Le fasi per la costruzione di mappe concettuali possono essere così schematizzate:

- individuare le parole chiave, a partire dai testi o, in subordine, dall'esposizione o dallo studio del pensiero di un autore;

- definire le parole-chiave, possibilmente mediante schede lessicali costruite a partire dall'uso del concetto nei testi dell'autore o di autori diversi;
- individuare i rapporti tra i concetti definiti dalle parole-chiave, in base alla prospettiva secondo cui vogliamo orientare la mappa.

Conviene ricordare che una mappa concettuale è sempre un'interpretazione di un problema o di un filosofo, richiede delle scelte, una prospettiva dalla quale osservare le questioni affrontate. Proprio per questo, è interessante che gli studenti costruiscano più mappe sullo stesso argomento, confrontandole e discutendole poi tra di loro: in alcuni casi possono essere organizzati dei veri e propri dibattiti; in altri casi, le mappe fatte da alcuni possono essere tradotte da altri, come esercizio, in un testo argomentativo, esplicitandone le connessioni interne.