

SAPERI FORTI ED UNITA' DEL SAPERE. SAPERI DEBOLI E PLURALITA' DEI SAPERI

Paolo Citran, 2006

Il modello di un sapere forte, unitario pur nella pluralità delle sue diramazioni, è espressa da Cartesio nei "Pensieri filosofici", quando descrive il sapere attraverso la metafora dell'albero che rappresenta il sapere filosofico: "(...) tutta la Filosofia è come un albero, di cui le radici sono la Metafisica, il tronco è la Fisica, e i rami che sortono da questo tronco sono tutte le altre scienze, che si riducono a tre principali, cioè la Medicina, la Meccanica e la Morale (...)" le cui radici sono rappresentate dalla metafisica, il cui tronco è rappresentato dalla fisica ed i cui rami sono rappresentati dalle scienze considerate parte della filosofia ed allora riconosciute come fondate, medicina, meccanica e morale.

La scienza pensata da Cartesio (identificata ancora con la filosofia) è scienza forte ed unitaria, grazie alla riconosciuta capacità di giungere a verità certe da parte della metafisica e delle scienze fisiche ed anche della morale (non provvisoria), garantite dal modello matematico e meccanicistico, caratterizzato da chiarezza e distinzione e come tale garante di evidenza e quindi di certa validità. E' la dicotomia di Pascal tra "spirito di geometria" e "spirito di finezza" che spezza l'unità del sapere cartesiano. Tuttavia la metafora cartesiana dell'albero che rappresenta a partire dal suo fondamento metafisico ci torna utile per delineare lo svilupparsi ed insieme il frantumarsi e l'indebolirsi dei saperi in età moderna e contemporanea.

Il primo punto da considerare è la crisi della metafisica. Finché si mantiene la certezza di un sapere fondante - la metafisica in senso generale, appunto - ogni sapere è, almeno in linea di possibilità, forte.

La crisi della metafisica, da Hume a Kant ai Maestri del sospetto (Marx, Nietzsche, Freud) spiazzano la fiducia in un sapere tetragono vero ed unitario. La morte di Dio è la più forte metafora di questa crisi, nell'apoforisma nietzscheano dell'uomo folle nella *Gaia scienza*, che designa ogni possibilità di un universale orizzonte di senso:

L'uomo pazzo (...) gridò: "Che ne è di Dio? Io ve lo dirò Noi l'abbiamo ucciso - io e voi! Noi siamo i suoi assassini! Ma come potremmo farlo? Come potremmo bere il mare? Chi ci diede la spugna per cancellare l'intero orizzonte? Che facemmo sciogliendo la terra dal suo sole? Dove va essa, ora? Dove andiamo noi, lontani da ogni sole? Non continuiamo a precipitare: e indietro e dai lati e in avanti? C'è ancora un alto e un basso? Non andiamo forse errando in un infinito nulla? Non ci culla forse lo spazio vuoto? Non fa sempre più freddo? Non è sempre notte, e sempre più notte? Non occorrono lanterne in pieno giorno? Non sentiamo nulla del rumore dei becchini che stanno seppellendo Dio? Non sentiamo l'odore della putrefazione di Dio? Eppure gli Dei stanno decomponendosi! Dio è morto! Dio resta morto! (...) La grandezza di questa cosa non è forse troppo grande per noi?"

La fine della metafisica nel senso più possibile lato, toglie per così dire la terra sotto i piedi ai saperi dell'uomo, anche se questi, come osserva lo stesso Nietzsche, stenta alquanto ad accorgersene.

Così il sapere delle scienze naturali non s'indebolisce, ma anzi si rafforza in età moderna e contemporanea, in forza delle sua predittività e della sua efficacia, nonché dell'esattezza dei modelli matematici che utilizza.

Nonostante ciò, anche i saperi scientifici subiscono in certo modo un indebolimento: deprivati di un fondamento metafisico, da conoscenza oggettiva verificabile diventano conoscenza pragmatica (Dewey), conoscenza probabilistica - vuoi nell'interpretazione logicistica

(Carnap), vuoi nell'interpretazione frequentistica (Reichenbach) -, empiricamente confermata fino a prova contraria (Popper), supportata da paradigmi reciprocamente incommensurabili (Kuhn) ed anche gestita anarchicamente dalla comunità degli scienziati (Feyerabend), modellata su saperi matematici divenuti essi stessi plurali ed usufruente di fisiche diverse in relazione alle dimensioni del loro oggetto (fisica quantistica e relativistica).

La proliferazione dei rami dell'albero cartesiano conduce ad un sapere che si frantuma in una pluralità di saperi "particolari", magari efficaci, ma non fondati metafisicamente su criteri di validità universale.

Il processo di autonomizzazione dei saperi e quello relativo di proliferazione coinvolge prima il sapere matematico e le scienze naturali, che si mantengono, nonostante tutto, all'interno dell'universo della precisione che le rende comunque forti. In un secondo momento – difficilmente databile in maniera precisa, ma che si potrebbe far coincidere con lo sviluppo dell'Illuminismo e del Positivismo – si sviluppano e si autonomizzano le scienze dette umane e sociali. Queste entrano a buon diritto nel novero dei saperi, conformemente a paradigmi di una maggiore o minore debolezza, in relazione all'ottica di riferimento, da positivistica a postmoderna.

LE DUE CULTURE

In Occidente la cultura si è sempre caratterizzata per un dualismo che definirei imperfetto. Potremmo fare riferimento a due dicotomie che hanno caratterizzato nel tempo l'enciclopedia occidentale nel tempo:

- La distinzione tra *humanae litterae e divinae litterae*;
- La distinzione tra **materie letterarie e materie scientifiche**.

1. Nel primo caso si marcava la distinzione tra gli studi che si interessavano dell'uomo e dei suoi problemi, e ciò spettava fundamentalmente ai letterati, che a partire dal tardo Medio Evo si distinguevano per il fatto che non ponevano al centro dell'attenzione Dio come la filosofia e la teologia scolastica, ma l'uomo, richiamandosi alla grande cultura latina e greca 2. Nel secondo caso si fa riferimento alla radicata distinzione tra **le lettere e le scienze naturali**. Così capitava che Leonardo potesse definirsi "uomo senza lettere" anche se certamente non lo definiremmo un illetterato.

È evidente che nessuna di queste schematizzazioni dualistiche ci soddisfa. In questa sede ci interessa soprattutto riflettere sulla seconda distinzione e l'incertezza di attribuzione di certi saperi all'uno od all'altro campo. per esempio la **filosofia** viene ancor oggi in maniera ondivaga collocata ora fra le discipline scientifiche. Ora fra le discipline letterarie. Così il **sapere tecnologico** in quanto legato all'agire viene accoppiato con le scienze naturali o viene a costituire una qualche triade (**matematica, scienze naturali e tecnologia**, per esempio).

Schematizzando molto, ritengo sia legittimo affermare che dalle radici e dal tronco della filosofia si realizza un processo di specializzazione e di automatizzazione che riguarda inizialmente le scienze matematiche e le scienze naturali, e con esse la tecnologia (*téchne* piuttosto che *theoria*) in un secondo momento le **scienze umane e sociali**.

Queste ultime talvolta vengono positivisticamente associate, pur nella distinzione, con le scienze naturali, in quanto ne assumono o cercano di assumerne la **precisione**, la **matematizzazione**, la **concezione meccanicistica**, tal altra ne vengono distinte, quali **scienze dello spirito**, **saperi idiografici**, mondo del **pressappoco**, **saperi deboli** in contrapposizione a **saperi forti**.

Certamente il sapere umanistico, particolarmente nell'età classica dell'Umanesimo/Rinascimento, aveva come ruolo specifico quello di interessarsi fundamentalmente dell'uomo. Così la storia dell'uomo da sempre si era configurata come **storia esemplare**, come è espresso in quel detto che è ormai oggi una pura banalità: *historia magistra vitae*. È noto che primi o tra i primi furono i collegi dei Gesuiti ad "inventare" le

versioni di latino: “pezzi” di autori classici opportunamente emendati da quanto non pareva compatibile col Cattolicesimo che dovevano fornire un qualche morale. Lo stesso Machiavelli, seppur con altro tipo d'intenti, non faceva altro che presentare *exempla* –cioè modelli esemplari - di comportamenti, da seguire o da non seguire nell'attività politico-militare.

Non credo questo approccio sia ormai totalmente lontano da noi, sia per i significati valoriali di cui spesso si caricano la ricerca e soprattutto la narrazione storica, sia perché molti di noi quando hanno frequentato la scuola elementare si sono nutriti degli *exempla* di Muzio Scevola e di Attilio Regolo, di Fabio Filzi o (forse un po' meno) di Giovanni Battista Perasso detto Balilla, del quartetto dissonante costituito da Cavour, Vittorio Emanuele II, Mazzini e Garibaldi, degli episodi del “Cuore” di De Amicis, ecc. ecc.

Ora, se l' “umano” (nella dimensione etica, esistenziale, sociale e culturale) è sempre stato specifico oggetto della cultura umanistica, anche per questo da sempre considerata “formativa” per eccellenza, credo però che ci si debba domandare se questo possa essere considerato ancor oggi *tout court* condivisibile. Andato perduto qualsivoglia fondamento filosofico - metafisico che giustificava l'unità e la verità del sapere, i molteplici saperi sull'uomo si sono sviluppati in un processo di proliferazione e di autonomizzazione analogo a quello delle scienze naturali: il diritto, l'economia, le scienze politiche, la sociologia, l'antropologia culturale, la demografia, la psicologia,

l'etologia (per certi aspetti), la pedagogia, la didattica, la linguistica, le scienze della comunicazione, l'ermeneutica, la semiotica Mi chiedo se ci possiamo mettere anche la medicina, che almeno in parte sembra impiegare un paradigma indiziario tanto nella diagnosi che nella terapia e nella prognosi, e che certamente dell'uomo si occupa?

Di queste discipline (e di altre a cui non ho pensato) si evidenzia alternativamente la scientificità o la mancanza di scientificità, la possibilità di esibire un paradigma forte piuttosto che quella di avere un'intrinseca debolezza di paradigma, o di non averne nessuno.

Va peraltro tenuto conto del fatto che il sapere scientifico *hard*, direi quasi in coincidenza con la crescita in progressione geometrica della conoscenza e soprattutto dell'efficacia, viene messa in discussione proprio nell'universale validità ed oggettività a partire dalla possibilità di una verifica assolutamente esauriente e dall'incertezza e dall'incommensurabilità reciproca dei paradigmi che impiega.

Considerato tutto ciò, emergono almeno tre considerazioni:

- il campo delle scienze umane e sociali si differenzia effettivamente per grado di scientificità o per maggiore debolezza rispetto alle scienze matematiche e naturali, o non ne condivide in qualche misura la precarietà?
- il campo delle scienze umane e sociali non ha forse oggi il compito un tempo esercitato dagli studi umanistici di classica memoria, quello della riflessione dell'uomo su se stesso e dell'esercizio umano dell'autoriflessione metaconoscitiva?
- la filosofia in questa prospettiva non può configurarsi come contenuta in uno di questi grandi contenitori (scienze naturali, scienze umane, ecc), e nemmeno può configurare il possesso di un suo contenuto specifico, visto il processo di frammentazione e di autonomizzazione della molteplicità degli aggregati di problemi e di conoscenze considerati (in maniera più o meno condivisa) scientifici e/o disciplinari; ma piuttosto, in quanto consapevolezza critica della problematicità di ciò che si suole designare come “reale”, può essere pensata o come contenitore di tutti gli altri contenitori, a cui non aggiunge però alcuna conoscenza, ma piuttosto uno stile, come “tuttologia”, se si vuole, o come contenitore vuoto, come “stile” e basta, quinti come “nientologia”, che usa i contenuti altrui e conferisce ad essi un modo di essere, uno “stile”, appunto, un “modo d'essere riflessivo e conoscitivo”.

In che situazione ci collochiamo? Forse in quella che Gianni Vattimo così descrive, parlando di *spaesamento*.

Caduta l'idea di una razionalità centrale della storia, il mondo della comunicazione generalizzata esplose come una molteplicità di razionalità "locali" – minoranze etniche, sessuali, religiose, culturali o estetiche – che prendono la parola, finalmente non più tacitate e represses dall'idea che ci sia una sola forma di verità vera da realizzare, a scapito di tutte le peculiarità, di tutte le individualità limitate, effimere, contingenti. (...) Se parlo il mio dialetto, finalmente, in un mondo di dialetti, sarò anche consapevole che esso non è la sola "lingua", ma è appunto undialetto fra altri: se professo il mio sistema di valori – religiosi, estetici, politici, etnici – in questo mondo di culture plurali, avrò anche un'acuta coscienza della sterilità, contingenza, limitatezza, dei tutti questi sistemi, a cominciare dal mio (La società trasparente, Garzanti 1989, pp17, 18).

IL CASO DELLA PSICOLOGIA. SAPERE FORTE O SAPERE DEBOLE?

Per tutte le discipline che si fanno rientrare tra le "scienze umane e sociali" potremmo evidenziare il carattere più o meno *hard/forte* o più o meno *soft/debole* dei loro statuti o parametri epistemologici.

Si può innanzitutto osservare che molte di queste discipline fanno ricorso alla dimensione quantitativa, e più precisamente alla statistica. In tal modo condividendo il probabilismo (le leggi statistiche) a cui talvolta ricorrono le scienze naturali.

Un caso molto significativo della "debolezza", ma anche della ricchezza di queste discipline, è certamente la psicologia.

Del carattere "dubbio" di metodi ed esiti dell'indagine psicologica si è attribuita la "colpa" vuoi alla giovane età di questa scienza, vuoi alla complessità del suo oggetto. Sembra plausibile la seconda tesi. che ha a che fare con la complessità della realtà psichica.

Il problema del rapporto mente-corpo sta alla base di questa complessità. Oggi siamo tutti – credo sensatamente – propensi a pensare l'attività cerebrale come causa dell'attività psichica, e l'attività psichica come effetto dell'attività cerebrale. La cosa non è assolutamente così ovvia: credo che nessuno sia in grado di spiegare come mai dell'attività chimico-fisica si trasformi in "vissuto" personale, non identificabile coi fenomeni fisico-chimici *tout court*.

E' il caso di ricordare come emblematico in questo senso il caso di Sigmund Freud, spesso dai letterati considerato esponente del Decadentismo. Freud era di rigida formazione positivista, suo ideale scientifico sarebbe stato riportare ad una descrizione meccanicistica anche i più riposti fenomeni psichici. Se ricorse ad una descrizione largamente metaforica della psiche, lo fece in mancanza di un soluzione "positiva" di tipo fisico-chimico-biologico nell'interpretazione dei fenomeni psichici.

Dobbiamo allora definire la psicologia come sapere debole. Non risponderai in maniera troppo netta. La debolezza sarebbe evidenziata dalla molteplicità dei paradigmi che caratterizzano oggi quel che viene chiamato psicologia. Schematizzando forse oltre il legittimo, potremmo individuare tre filoni fondamentali di paradigmi epistemologici della psicologia (o non si dovrebbe forse parlare di psicologie?)

1. Il modello comportamentistico, per il quale la mente è paragonabile ad una scatola nera, per cui non ci è dato modo di studiare scientificamente la mente, ma solo i comportamenti osservabili e ripetibili (ricorrendo agli esperimenti e/o all'osservazione sistematica), rinunciando ad una descrizione dei fenomeni mentali, data la poca affidabilità dell'introspezione. E' psicologia "amentalistica" o se preferiamo senz'anima, o senza psiche.

2. Il modello cognitivo (in senso lato: vi comprendo per la psicologia genetica – Piaget , la scuola storico-culturale russa – Vygotskij) e tutti coloro che ritengono possibile indagare, dentro la "scatola nera" esplorandone i processi cognitivi considerati in qualche modo decifrabili (quindi Bruner, Gardner, ecc.)

3. Il modello psicodinamico/psicoanalitico, le cui innumerevoli proliferazioni si caratterizzano

comunque per un'indagine sui meccanismi inconsci ed energetici ed utilizzano un metodo "indiziario" nell'indagine sui meccanismi psichici, particolarmente inconsci, per parlare dei quali impiegano un linguaggio metaforico e spesso allusivo.

1. Se riflettiamo su questi tre filoni, che a mio avviso potrebbero forse considerarsi tanto complementari quanto irriducibili l'uno all'altro, notiamo che il modello comportamentistico rimanda ad una visione della scienza decisamente "forte", quindi ad un paradigma sperimentale, rigorosamente osservativo e meccanicistico. Un buon livello di efficacia operativa è controbilanciato dalla rinuncia a scavare nella mente e ad aspirare sì a risultati effettivi ma di superficie

2. Nella psicologia cognitiva in senso lato si descrive la mente nella sua dimensione cognitiva e metacognitiva, talora ricorrendo a metafore (modelli) che possono apparire azzardati, ma anche abbastanza comprensibili ed efficace (mente come elaboratore umano di informazioni, mente come rete, mente come capacità di adattamento all'ambiente o di risolvere problemi).

3. Nella psicoanalisi / psicodinamica si pensa ad una mente per così dire luogo di combattimento tra forze ora concorrenti, ora consonanti, in processi inconsci tendenti ad equilibri comunque precari. Il paradigma è debole, è quello ermeneutico - indiziario, proprio per questo largamente soggetto a proliferazione ed a reinterpretazione indefinita

APPUNTI DAI DOCUMENTI CIRCOLATI NELLA COMMISSIONE DE MAURO

IL CASO DELLE SCIENZE SOCIALI (filone sociologico)

A.Cavalli, *Contributo alla discussione sulle scienze sociali*

Non c'è, nell'ordinamento attuale della scuola media superiore italiana, nessun luogo specifico dove venga insegnato alle giovani generazioni (o almeno a qualche frazione di esse) che i fatti sociali possono essere oggetto di considerazione scientifica alla stessa stregua dei fatti naturali.

L'implicito messaggio di questa assenza è che la conoscenza dei fatti sociali non "può" essere oggetto di investigazione scientifica e quindi deve essere lasciata alla considerazione storicofilosofica o storico-politica, ad un ambito quindi dove regnano "opinioni" che in ultima analisi si sottraggono ai criteri di prova delle proposizioni scientifiche. Da questo punto di vista, non è affatto vero che le "ideologie" siano definitivamente tramontate, il pensiero ideologico mantiene saldo il suo dominio dove non esistono modi di conoscere e argomentare che pongono dei freni alla soggettività. Non intendo certo schierarmi dalla parte di coloro che esaltano una visione "scientista" del mondo, ma un conto è la consapevolezza dei limiti della scienza e un conto è ritagliare degli ambiti di realtà che si ritengono sottratti al giudizio scientifico.

Proposta del Consiglio Italiano per le scienze sociali(1977): evitare soprattutto l'introduzione delle scienze sociali sotto forma di una serie frammentata di insegnamenti disciplinari, la proposta si indirizzava decisamente verso una forma di organizzazione curricolare "integrata" dove domissero gli "oggetti" e i "problemi" piuttosto che le discipline: gli insegnamenti disciplinari avrebbero poi trovato occasioni di approfondimento più specialistico in singoli indirizzi dove avrebbero potuto svolgere una funzione pre-professionale.

Per quanto riguarda le Scienze Sociali, la Commissione Brocca era andata decisamente nella direzione opposta: generalizzazione degli insegnamenti di diritto e economia (oltre che di filosofia) a tutti gli indirizzi della secondaria, creazione di un indirizzo socio-pedagogico nel quale confinare le scienze sociali diverse dall'economia e dal diritto (cioè, sociologia, antropologia, psicologia sociale, nonché, forse geografia antropica, demografia, ecc.).

IL CASO DELLA PEDAGOGIA

Franco Frabboni, *Le competenze della secondaria*

In quanto dispositivo “euristico”, la **Pedagogia** dispone di un *metodo* (nucleo fondante) **criticoutopico** inconciliabile e duramente dissenziente nei confronti di quei modelli sociali e culturali – deterministici, economicistici, produttivistici – che rinchiudono il proprio *paradigma formativo* nell’equazione studente uguale forza lavoro. Con ciò tradendo e archiviando l’ideale pedagogico dello sviluppo integrale della persona nei tempi e nei luoghi delle sue età generazionali. In questa prospettiva “funzionalista” della formazione, la **Pedagogia** impugna il dissenso e si fa scienza del **no**: contro le frustrazioni e le solitudini *socioaffettive*; contro la manipolazione e il conformismo intellettuale; contro la massificazione e il cattivo gusto *estetico*; contro il filisteismo e l’indottrinamento *etico*.

Bene. L’età giovanile costretta oggi a spalancare i propri occhi su **una società defuturizzata** quanto ad orizzonte di valori (dignità, rispetto e diritti della persona nonché convivenza, solidarietà e cooperazione *collettive*) non può incamminarsi per i sentieri della nuova secondaria priva della *bussola pedagogica*.

IPOTESI DI LAVORO PER IL CURRICOLO VERTICALE

L’“apparentamento” tra filosofia e Scienze sociali/umane trova una sua giustificazione

1. nel fatto che la classe di concorso A036 accomuni queste discipline, in modo tale da comprendere al suo interno -forzatamente – dalla filosofia al *marketing*;
2. nel fatto che tra filosofia e scienze sociali/umane si avverte “un’aria di famiglia”: la concettualità evidenzia rilevanti analogie, riconducibili ad una matrice comune; ed in effetti dall’albero della filosofia si sono staccate, in un processo di autonomizzazione – buone ultime – le scienze sociali/umane;
3. si può formulare l’ipotesi di un **curricolo verticale** costruito secondo tre possibili linee:
 - a. la prima potrebbe considerare: campo d’esperienza “il sé e l’altro” negli Orientamenti per la scuola dell’infanzia, studi sociali nella scuola elementare, educazione civica nella scuola media; “educazioni” nei curricoli della commissione De Mauro e nelle Indicazioni Nazionali; studi sull’acquisizione dei concetti sociali;
 - b. la seconda potrebbe considerare la “filosofia dei bambini” in un continuum con la filosofia del triennio (segnalo qui delle difficoltà per una generalizzazione di questo approccio: si richiederebbe all’insegnante una preparazione filosofica ed una spiccata capacità di animatore della discussione; c’è il pericolo di far la parte dell’apprendista stregone);
 - c. la terza strada potrebbe emergere da un curricolo che sviluppasse e intrecciasse insieme i punti a. e b.

Per lavorare su questa ipotesi sarebbe necessaria nel gruppo di lavoro la partecipazione di insegnanti dei diversi gradi scolastici. Ad essi rivolgerei un invito alla partecipazione.

Di fatto sinora i contributi forniti riguardano quasi tutti la filosofia nella sua tradizionale collocazione nel triennio della secondaria superiore.

COSA INTENDERE PER FILOSOFIA

La filosofia è una disciplina storicamente consolidata come tale, che però nel corso dei secoli è venuta perdendo un contenuto specifico. Si potrebbe dirne che è “**tuttologia**” o, se si preferisce “**nientologia**”. Cartesio impiegava la metafora dell’albero le cui radici rappresentano la metafisica, il cui tronco rappresenta la fisica ed i cui rami rappresentano le altre scienze. Ora, queste scienze, tra cui possiamo collocare, buone ultime, le Scienze

sociali/umane, si sono rese autonome dall'albero e le radici si sono rivelate fondamento poco affidabile, anche se per taluno la metafisica non è ancora morta con il dio di Nietzsche.

Credo che per filosofia si debba intendere piuttosto un *habitus* mentale, prima ancora che una tradizione disciplinare che si è di fatto storicamente consolidata (ed anche in questo trova una sua legittimità), una **consapevolezza critica della problematicità del "reale"** (tra virgolette per dare a questa parola un significato per nulla affatto metafisico/ontologico).

PROBLEMI DI DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

A partire dal progetto Brocca si è avviato un discorso di **diffusione democratica della filosofia** e di un suo insegnamento allargato agli indirizzi tecnici. Sempre col progetto Brocca trionfa la tesi della **"centralità del testo"**. Tale tesi sembra a me contenere un forte rischio élitario (come pure un rischio élitario si riscontra in una prospettiva unilateralmente centrata sulla sola argomentazione), e sembra mal conciliarsi con l'idea della **"centralità dello studente"**.

Personalmente sarei piuttosto propenso a parlare di **"centralità della mediazione didatticocomunicativa"**, e quindi non sarei propenso ad accettare nemmeno una impostazione spontaneistica. Come non sarei propenso ad accettare un'identificazione (gentiliana) tra disciplina filosofica e didattica disciplinare (e neanche tra didattica generale e didattica disciplinare).

La proposta da me formulata è quella di una procedura didattica **"per linee di sviluppo storicoproblematico"**, che salvi l'esigenza di una **contestualizzazione storica** dei testi, degli autori, del pensiero. In questo modo mi sembra si superi sia il modello tematico per problemi che quello storicistico.

Due esempi in età moderna

1. il problema politico da Machiavelli a Kant,
2. il problema gnoseologico da Cartesio a Kant).

Tenderei inoltre a sottolineare le seguenti indicazioni didattiche:

1. **utilizzazione di modelli**, particolarmente **visivi**, per adolescenti che generalmente sono più visivi che auditivi;
2. attenta considerazione degli **aspetti esistenziali** (*de te agitur*), tenendo presente l'osservazione che oggi i nostri studenti sembra siano spesso schiacciati sul presente e sull'immediato, piuttosto che orientati da una prospettiva di futuro possibile (il che complica le cose);
3. ricerca costante della **dimensione dialogica** (ma questa richiede anche capacità di ascolto, di riflessione e di argomentazione e non tutti sono disponibili al dialogo, per cui si dovrebbe poter contare "laboratorialmente" su gruppi non troppo numerosi, ma neanche troppo piccoli);
4. considerazione attenta di quello che è **il "nuovo adolescente"** (erede del "nuovo bambino") e di quello che per lui significa lo stare a scuola (spesso non molto).

PROPOSTE EMERSE

Nel gruppo telematico, in cui le domande hanno di gran lunga soverchiato le risposte, sono emerse due proposte precise:

1. quella della **"Philosophy for Children"**, prospettiva promettente ma che -come si è detto - corre il rischio di un utilizzo improprio;
2. quella di sviluppare tematiche di **bioetica**.

Della prima già si è fatto cenno. A favore della seconda alcune considerazioni importanti andrebbero fatte. Un insegnamento della bioetica nella nostra scuola già esiste, e si colloca frequentemente all'interno dell'insegnamento confessionale della religione cattolica, nell'ottica della "sacralità della vita", a cui la bioetica laica oppone il principio della "qualità

della vita". Non penso si possa contrapporre un insegnamento di bioetica laica ad un insegnamento di bioetica cattolica, ma piuttosto un insegnamento "pluralista" che prenda in considerazione la pluralità delle posizioni: resta il fatto che l'insegnante non può rimanere eternamente neutrale, non potrà sempre esimersi dall'entrare nel merito. L'insegnamento della bioetica potrebbe essere perfettamente compatibile con le linee di sviluppo storicoproblematico:

per esempio si potrebbe ipotizzare di seguire un filone di pensiero che parta da Darwin o da Malthus, o dal sapere medico, o dal quesito se le donne, o gli amerindi, hanno un'anima; o anche più semplicemente collocarla *tout court* nel pensiero della contemporaneità (o della postmodernità).

Per concludere, non si dovrebbe mancare di rilevare la rilevanza di un sapere che sviluppi il pensiero logico e la capacità critica; ed andrebbe verificata in concreto la possibilità di un'estensione di questo insegnamento su un piano di decenza culturale (non penso agli "elementi" di logica e di etica, in funzione di surrogato propedeutico e moralistico, che la commissione dei Saggi prevedeva particolarmente per il biennio). In particolar modo quando si propone una scuola dallo stile laboratoriale e caratterizzata da tempi distesi.

Meriterebbero inoltre una riflessione un discorso sul recupero ed un discorso sulla valutazione.

LE SCIENZE SOCIALI NELLA COMMISSIONE DE MAURO

L'insegnamento di Storia, Geografia e Scienze Sociali concorre a far acquisire competenze civiche e culturali, relative alla convivenza umana, la consapevolezza circa la quale aiuta i ragazzi a trovare la loro strada e a non disperdersi nei meandri di una società complessa, sovente contraddittoria e disorientante, in un'integrazione tra alfabetizzazione culturale ed educazione alla convivenza democratica.

Le Scienze sociali e antropologiche sono un ampio spettro di discipline con la società come oggetto d'indagine, promuovendo:

1. acquisizione di conoscenze relative alla struttura ed all'organizzazione sociale
2. maturazione di atteggiamenti e comportamenti critici e responsabili, ispirati ai valori della libertà e della solidarietà a tutti i livelli della vita organizzata (locale, nazionale, europea e mondiale)

La mappa dei "saperi" contemporanei è senza dubbio arricchita dall'apporto scientifico di quell'ampio spettro di discipline che hanno la società come oggetto privilegiato della propria indagine. Nell'attuale panorama culturale, infatti, difficile prescindere dalla conoscenza delle strutture e delle stratificazioni sociali, della pluralità delle culture, delle articolazioni normative ed economiche, della dimensione psicologica dei comportamenti individuali e collettivi. L'apertura alle scienze sociali e antropologiche è del resto ormai consolidata nell'articolato intreccio della moderna enciclopedia del sapere. Essa viene anche a colmare lo iato che si era determinato tra l'assetto culturale del nostro Paese, nel quale da alcuni veniva sostanzialmente negata la validità scientifica di tali discipline, e quello delle più mature esperienze europee, in cui invece le discipline sociali e antropologiche trovavano da tempo uno spazio ed un ruolo senza dubbio significativi (In un rapporto organico storia e geografia), l'insegnamento delle Scienze sociali contribuisce allo sviluppo di un'identità personale che si costruisce attraverso il riconoscimento di molteplici appartenenze e di molteplici eredità. In questo contesto verranno affrontati i problemi relativi ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo, all'ambiente, al lavoro, alla relazione tra ragazzi e ragazze e al rapporto tra diverse culture; al tempo stesso si porranno le basi del successivo studio dell'economia e del diritto.