

# Metacognizione e filosofia

Francesco Paolo Firrao, 2004

## 1. Ripensare la filosofia 'insegnata', oggi

L'esame del rapporto tra filosofia e metacognizione, enunciato nel titolo di questa relazione <sup>1</sup> richiede innanzi tutto una precisazione che rimanda alla finalità di questo mio intervento all'interno del corso di perfezionamento su La metacognizione nella progettazione del curricolo scolastico. Un dispositivo per ripensare i saperi.<sup>2</sup> Va puntualizzato che l'obiettivo della mia riflessione non è quello di un'analisi epistemologica della natura metacognitiva del sapere filosofico, ma quello di tentare di ripensare l'insegnamento della filosofia nell'orizzonte di una formazione cognitiva in termini metacognitivi all'interno di un percorso curricolare di studi nella scuola secondaria di secondo grado finalizzato all'acquisizione di competenze intellettuali che permettano alle giovani generazioni di giovani di rispondere alle ' tensioni ' socio – culturali, esistenziali individuali prodotte dalle ' disillusioni ' che hanno accompagnato il progresso economico e sociale degli ultimi venticinque anni del secolo scorso, tra cui quelle

- tra il globale ed il locale, per cui a ciascun individuo è chiesto di essere cittadino del mondo senza perdere le sue radici, la sua parte nella vita della sua nazione e della comunità locale di appartenenza;
- tra universale e individuale nel processo di continua globalizzazione culturale in cui si presenta continuamente il rischio per l'individuo di perdere quel principum individuationis che lo rende "un singolo" inalienabile;
- tra tradizione e modernità, tra il presente proiettato nel futuro ed il passato visto sempre più remoto rispetto al presente, tra il cambiamento incalzante ed il passato che si allontana sempre con il rischio di perdersi nell'ombra di un debole ricordo;
- tra considerazioni a lungo termine ed a breve termine, alimentata dal predominio sempre più ampio dell'effimero e del momentaneo, dai riflettori sempre più puntati su problemi immediati a cui si richiedono risposte e soluzioni pronte, come nel caso dei problemi riguardanti l'educazione scolastica, non tenendo presente che questi tipi di problemi richiedono tempi lunghi di ricerca, di sperimentazione e di concertazione delle soluzioni;
- tra il bisogno di competizione e la preoccupazione di salvaguardare il diritto di ciascun individuo – cittadino a pari opportunità formative, tra competizione e collaborazione e solidarietà;

---

<sup>1</sup> Programmata per il 14 aprile 2004, ma non tenuta per un impedimento dell'Autore

<sup>2</sup> Organizzato dall'Università degli Studi di Firenze, Facoltà di Scienze della formazione, Dipartimento di scienze dell'Educazione e dei processi culturali formativi; Anno Accademico 2003 - 2004

- tra la straordinaria espansione delle conoscenze e la capacità degli esseri umani ad assimilarle, tra la crescente pressione sui curricoli e l'esigenza di compiere scelte che salvaguardino le caratteristiche di un sistema d'istruzione che insegni agli studenti le modalità per migliorare la propria vita attraverso le conoscenze, le proprie esperienze personali;
- tra una urgenza esistenziale materiale ed un ardente desiderio inespresso di una dimensione esistenziale animata da "valori" morali.

Turbato da queste tensioni, infatti, l'uomo d'oggi si sente disorientato e chiede un modello educativo che gli consenta di sviluppare pienamente le sue proprie intrinseche potenzialità da quelle intellettive a quelle affettive – emotive, di poter essere responsabile verso sé e gli altri nella ricerca di un mondo più giusto e migliore in cui vivere; chiede un'educazione con forti dimensioni morali e culturali, che lo aiuti a percorrere un itinerario interiore le cui pietre miliari sono nella conoscenza, nella riflessione e nella pratica dell'autocritica.

Ripensare l'insegnamento della filosofia per l'uomo d'oggi, vuol dire ribadire l'urgenza di un'educazione intellettuale che permetta ai giovani di acquisire padronanza di sé, del mondo alla luce di valori che siano capaci di orientarli nella vita. Ciò che oggi si sente il bisogno, è proprio questa capacità di orientamento nella complessità e nella globalità della realtà in cui i giovani vivono.

L'insegnamento della filosofia per sua naturale vocazione mira a favorire " la maturazione di soggetti consapevoli della loro autonomia e del loro situarsi in una pluralità di rapporti naturali ed umani, implicante una nuova responsabilità verso se stessi, la natura e la società, un'apertura interpersonale ed una disponibilità alla feconda e tollerante conversazione umana " (Annali, 59/60, 1992,p. 212), tramite lo sviluppo di capacità di "riflessione critica sulle diverse forma del sapere, sulle loro condizioni di possibilità e sul loro <<senso>>, cioè sul loro rapporto con la totalità dell'esperienza" (ibi, p. 212). Una capacità, questa, che rimanda logicamente ad altre forme di capacità mentali, come quella di " problematizzare conoscenze, idee e credenze (ibi, p. 212), "di pensare per modelli diversi e di individuare alternative possibili, anche in rapporto alla richiesta di flessibilità nel pensare, che nasce dalla rapidità delle attuali trasformazioni scientifiche e tecnologiche" (ibi, p. 212).

L'ampia citazione dai documenti della Commissione Brocca, ci permette di delineare i confini entro cui svolgere le nostre argomentazioni sul rapporto indicato dal tema di questo saggio.

Consapevolezza, riflessività, problematizzazione, flessibilità nel pensare, sono capacità che rimandano a processi cognitivi che richiedono attività specifiche come:

1. la pianificazione (immaginare come procedere per risolvere un problema , elaborare strategie);
2. la previsione (stimare il risultato di un'attività cognitiva specifica);
3. la guida (testare, rivedere, rimaneggiare le strategie);
4. il controllo dei risultati ottenuti (valutare il risultato di un'azione in funzione dello scopo perseguito);

5. il *transfer* e la generalizzazione di una strategia di soluzione di un problema applicata ad altri problemi o contesti nozionali. “ (Albanese , 1995, p. 26)

Queste coordinate per un ripensamento della ‘filosofia insegnata’ hanno senso, però, se supportate da un’approfondita riflessione epistemologica sulla filosofia come disciplina e innanzi tutto come sapere.

E’ da chiedersi a questo proposito se la filosofia è ‘ un ‘ sapere come quelli tradizionalmente ritenuti tali, ovvero i ‘saperi forti’, oppure più che un sapere è una forma di pensiero critico – problematico che attraversa i saperi attivando riflessioni su statuti disciplinari, su categorie concettuali, su paradigmi al fine di ribadire la centralità della Soggettività in tutti i processi conoscitivi. Possiamo ritenere la filosofia una modalità intellettuale con cui l’uomo ribadisce la sua posizione nel mondo.

## **2. Pensare filosofico come pensare critico**

Nel corso del secolo XX ci sono stati grandi ribaltamenti di prospettive epistemologiche che hanno profondamente influenzato e modificato concezioni di vita, sistemi di pensiero, modelli scientifici. Si sono affermati una pluralità di alfabeti e di saperi, una complessità di forme di pensiero, di culture , tali da investire, modificare profondamente gli assetti tradizionali della scienza, dell’arte, della filosofia e dell’etica, da spodestare quelle strutture che la razionalità classica aveva privilegiato nella convinzione di poter ordinare in termini sequenziali i fenomeni, segnando il passaggio da un approccio scientifico meccanicistico e gerarchico ad uno di tipo probabilistico e reticolare, dominato dal paradigma della complessità, ad un pensiero ‘ ecologico ‘, capace di pensare insieme diversità e antagonismi (Callari, Cambi, Ceruti, 2003).

“ Attaccata nei suoi aspetti assiomatici e normativi, la ragione ha, via via , messo in discussione, nell’intero corso del Novecento, la rigidità del proprio statuto, scoprendo e facendo emergere la sua struttura complessa e rivelando le sue dimensioni più nascosta e rimosse. Abbandonata ogni pretesa totalizzante, la ragione si apre, in tal modo, alla differenza e alla complessità, costituendosi come << ragione plurale >>, problematica e critica. “ (F. Frabboni, 2003, p.67)

A questo tipo di ragione, oggi, deve essere formato l’uomo se non si vuole che egli si disorienti nella varietà delle forme di razionalità legata alla imprevedibile combinazione di << caso >> e di << necessità >>, alla presenza di molteplici e dinamicamente mutevoli interazioni fra << contingenza >> e << regolarità >>..

L’attenzione intellettuale degli studenti, in particolare di quelli che affrontano studi di tipo filosofici, deve spostarsi dalle dottrine, dalle teorie, o meglio, teorizzazioni, intese come generalizzazioni di teorie specifiche, alle relazioni razionali ‘ aperte ‘, ai processi razionali, ai procedimenti argomentativi con cui le varie posizioni teoriche si relazionano tra loro costituendo non tanto un ‘ edificio ‘ di saperi, quanto una ‘ rete ‘ di conoscenze, in cui ogni forma conoscitiva si pone, o meglio, si ‘ propone ‘ come un punto di vista, necessario, ma non sufficiente, per la lettura della realtà nella sua complessità.

Educare a pensare in termini filosofici vuol dire, quindi, permettere agli studenti l’acquisizione di capacità al ‘ pensare insieme ‘, al di là della rigida dualità trasmessa dalla tradizione scientifica per cui il generale è

contrapposto al particolare o il necessario al contingente, il ripetibile all'irripetibile, l'ordine al disordine. Pensare 'insieme' vuol dire per lo studente imparare a muoversi 'tra' punti di vista diversi, scegliendo di volta in volta la pertinenza e l'efficacia dell'uno o dell'altro punto di vista; considerare interattive le molteplici visioni del mondo "relative a diverse culture, a diversi paradigmi scientifici, a diverse tradizioni di senso comune. [...] che coesistono nell'ambito di una stesa cultura, di uno stesso paradigma scientifico, di una stessa tradizione di senso comune oltre che le visioni del mondo relative ai diversi singoli individui e, ancora, le visioni del mondo relative ai diversi tipi di intelligenza che coesistono all'interno di uno stesso individuo" (ibi, p. 72).

Educare alla 'complessità' vuol dire anche superare quella visione disciplinare unidimensionale in cui ogni teoria si relaziona con le altre secondo la linea del tempo, della pura successione storica, in cui sembra che l'obiettivo di ogni pensatore sia stato prevalentemente quello di disdire ciò che è stato detto da colui che lo ha preceduto, a prescindere dai fattori culturali che lo condizionano; superare anche l'isolamento disciplinare, la sua dimensione monodica, leibnizianamente senza porte e finestre, secondo un modello di cultura cumulativa, sommativa.

Per superare il monadismo disciplinare, considerato come specialismo disciplinare, sono necessarie alcuni chiarimenti fondamentali.

Innanzitutto distinguere 'sapere' da 'cultura'. Se il sapere ha come suo referente specifico la singola disciplina, la cultura rimanda al 'complesso' che sottostà alla molteplicità ed alla diversità delle informazioni disciplinari, al "complexus", inteso come tessuto che deriva da fili differenti, in cui i 'fili' rappresentano metaforicamente, i fili del pensiero. E, come nel tessuto i fili s'intrecciano tra loro creando un 'ordito' che li tiene uniti dando ad essi una forma, un'immagine, così i fili del pensiero filosofico, nel nostro caso specifico, perché abbiano un senso, devono essere intrecciati tra loro su punti focali, su nodi che nel linguaggio didattico vengono identificati come '**nuclei fondanti**' da non confondere con i contenuti minimi della disciplina, come certa letteratura scolastica tende a risolvere.

Nessun contenuto specifico può svolgere la funzione di nucleo, in quanto per sua natura esso è qualcosa di definito, di tenuto insieme da regole, da principi: fa parte del tessuto, è un filo del tessuto. **Nucleo**, invece, come indica il termine nel suo linguaggio scientifico d'origine, rappresenta la **parte 'vitale', 'generativa'** di una struttura. I '**nuclei fondanti**' di una disciplina, quindi, sono '**domande di senso**' intorno a cui si strutturano le conoscenze costitutive lo specifico del sapere disciplinare.

I nuclei, in altri termini, sono quelle parti vitali che danno forza, senso alle parti strutturanti il sapere proprio della disciplina, rappresentano la dimensione '**semantica**' della grammatica disciplinare e, quindi, del linguaggio con cui la disciplina è codificata e comunicata.

E' questo il secondo elemento che andrebbe tenuto presente per un chiarimento sul rapporto tra metacognizione e filosofia 'insegnata'. Infatti considerare la filosofia, come materia d'insegnamento, dal punto di vista dei suoi nuclei fondanti, vuol dire porla su un piano che va oltre quello proprio disciplinare,

oltre quello dei suoi contenuti, del suo linguaggio, delle sue procedure argomentative; vuol dire porsi sul piano ' **meta – disciplinare** '.

Molti equivoci si sono addensati su questa dimensione della disciplina d'insegnamento. Quello che più ha inciso nel fraintendimento e, quindi, sulla difficile traduzione pratica di una didattica per nuclei fondanti, è stata l'identificazione ' ontologica ' dei nuclei fondanti, come se essi fossero insiti ai contenuti della disciplina d'insegnamento, alla filosofia, materia d'insegnamento. Questo tipo di approccio ha comportato l'equivoco di individuare come nucleo un tema o un problema.

Non ci sono nuclei predeterminati, propri della disciplina, della filosofia, delle arti, delle lettere o di altro. I nuclei, in quanto domande di senso e di significato, appartengono alla natura del pensare stesso, al modo di pensare, di sentire, di vivere di ogni uomo. Diventa fondante di una disciplina, filosofia, arte, letteratura, scienze, etc., nel momento in cui ad esso vengono riportate le modalità di espressione, di traduzione, di soluzione dei problemi. **Un nucleo è fondante solo nel suo intrinseco rapporto con la disciplina, quindi, non lo è per sua propria natura.**

Cogliere, quindi, i nuclei fondanti della filosofia, oggetto specifico della nostra riflessione, vuol dire innanzi tutto porsi al di fuori della struttura propria della disciplina, sospendere ogni forma di valutazione sul valore delle risposte date alle domande di senso, per inoltrarsi in una **ricerca di tipo genealogica** sui processi cognitivi e sui valori affettivi che sono all'origine delle domande stesse.

E' questa, secondo il mio parere, la dimensione ' meta-cognitiva ' che dà senso e significato alla dimensione ' meta – disciplinare ', dei nuclei fondanti, su cui si costruisce sintatticamente la filosofia, come sapere e come materia d'insegnamento.

Perché queste dimensioni possano essere didatticamente funzionali ad un apprendimento che risponda ai bisogni di un'educazione al pensare critico permanente, che ponga i giovani studenti nelle condizioni di interrogarsi su un'affermazione, su un problema, su un fenomeno, di riflettere per esprimere valutazioni di ordine logico, etico ed estetico in modo da compiere scelte consapevoli sia nella vita personale che in quella sociale, è necessario che l'apprendimento si traduca principalmente in auto-apprendimento, in autocoscienza dei propri processi cognitivi, in capacità di sapersi gestire nelle dinamiche di apprendimento in modo da riattivarsi in situazioni sempre nuove e diverse.

Del resto il pensiero critico, alla cui formazione è specificatamente finalizzato l'insegnamento/apprendimento della filosofia, come si evince chiaramente dalle finalità suggerite dalla Commissione Brocca, citate all'inizio della nostra riflessione, è legato, da un lato alla facoltà di giudizio, intesa come capacità di formarsi opinioni ragionevoli, di fare valutazioni, di pervenire a conclusioni in modo autonomo ed efficace, dall'altro alla disponibilità ad un'indagine tesa a individuare ed argomentare i ' fondamenti ' e le ' ragioni ' che orientano il pensare e l'agire umano. Il pensiero critico, che comprende i processi mentali, le strategie e le rappresentazioni che le persone usano per risolvere problemi, prendere decisioni ed imparare nuovi concetti, essendo in sostanza un pensiero riflessivo centrato sulla decisione di cosa credere

e fare, sta alla base dell'elaborazione, costruzione e revisione dei giudizi con cui ogni individuo fa le sue scelte nell'agire.

La capacità di giudizio critico per questa sua funzione operativa va considerata nel suo complesso intrecciarsi con le molteplici dimensioni comunicative, conoscitive, motivazionali ed esistenziali, proprie dei soggetti giudicanti. Infatti la complessità del giudicare non è altro che la stessa complessità del ragionare; una complessità che comprende sia l'oggetto del pensare, sia il soggetto pensante, sia il contesto in cui l'attività di pensiero si svolge, sia, infine, i processi mentali attivati. In questo contesto dinamico il pensiero critico, giudicante, non può non essere considerato come pensiero creativo, per cui tra ' criticità ' e ' creatività ' non può esserci quella distinzione posta da certa letteratura psicologica e pedagogica.

Criticità e creatività sono due facce di una stessa medaglia, due aspetti di uno stesso processo intellettuale complesso.

Queste puntualizzazioni teoriche ci permettono di concepire il **pensiero critico**, inteso come forma del pensare proprio della filosofia, un **pensiero 'generativo'**, che porta alla costruzione di ' visioni del mondo ' alternative a quelle fornite dall'immediata esperienza ; un pensiero che permette di estendere la conoscenza secondo criteri di razionalità condivisi dalla comunità dei soggetti che si identificano nell'attività di pensiero critico, intellettualmente responsabili.

Altro carattere del pensiero critico, oltre al rispetto di criteri di controllo razionale, ora evidenziato, è la capacità intellettuale del soggetto ' critico ' di auto- correggersi nella consapevolezza che dati, informazioni, concetti e idee provengono dal mondo- così- come è definito dai soggetti secondo i suoi interessi, le sue prospettive teoriche, i suoi punti di vista. Per cui tutto ciò che è pensato ed agito è soggetto a revisioni critiche. Un pensare critico così inteso è un pensare, quindi, che rintraccia gli interessi, le prospettive ed i punti di vista che sottostanno alle visioni, ai concetti, alle idee.

Il pensiero critico come pensiero generativo, che, nel ricercare le ragioni ed i retroterra delle credenze, crea i nuove idee, ipotesi e problemi, richiede particolari competenze cognitive. Cerchiamo di individuarne alcune, quelle più funzionali alla costruzione di un curriculum scolastico riguardante l'insegnamento della filosofia:

La competenza di saper:

- identificare le questioni
- determinare la natura del background di conoscenza rilevante per la soluzione delle questioni aperte e raccogliere dati ed informazioni relativi allo specifico campo di conoscenza
- generare ipotesi iniziali plausibili rispetto ai problemi evidenziati
- sviluppare procedure per provare queste ipotesi, tramite la confutazione o la conferma delle ipotesi stesse
- articolare argomentazioni sulla base dei risultati delle procedure di verifica adottate

- valutare le forza delle argomentazioni e, ove, necessario o opportuno, rivedere le ipotesi iniziali alla luce delle alternative che si sviluppano durante le procedure di prova.

L'acquisizione di queste competenze richiede un pensare capace di pensare in termini 'complessi' con soluzioni multiple, con giudizi ed interpretazioni 'aperte' e non del tipo tutto o niente, con criteri di valutazione 'multipli', anche in conflitto tra loro; un pensare mosso da 'incertezze', capace di muoversi in modo autonomo ed autoregolato, di trovare ordine nel disordine.

Non è facile tradurre didatticamente questi parametri cognitivi, in quanto essi richiedono da parte dei docenti, unitamente ad una solida padronanza della sintassi disciplinare, una competenza psico-pedagogica connessa ad una conoscenza puntuale dei processi cognitivi che sottostanno all'apprendimento.

Un ripensamento della filosofia, come disciplina d'insegnamento finalizzato non tanto e solo all'apprendimento dei contenuti di pensiero così come si sono venuti ad esprimersi nel corso della storia culturale occidentale, richiede innanzi tutto che al centro dei processi di apprendimento sia posta la 'soggettività' di chi apprende, degli studenti. Una soggettività, questa, che ha proprie esigenze, diverse da quelle della soggettività di un adulto. Mentre quest'ultima si configura come una realtà processuale 'matura' nelle sue credenze, nel senso consapevole di sé, in continua ricerca di conferma, di consensi culturali sempre più ampi e stabili, quella degli studenti è caratterizzata da profonde insicurezze, da dubbi 'radicali' su di sé e su tutto ciò che gli viene proposto come modello di pensiero 'condiviso'. È una soggettività, quella dello studente che fa parte integrante della ricerca di un Sé 'forte', capace di interagire con il mondo degli Altri in difesa di principi e valori sentiti, vissuti, come propri, con il rischio di non del proprio esistere come soggetto.

Siamo così giunti a cogliere quello che deve essere l'orizzonte da cui ripensare l'insegnamento in generale, della filosofia, in particolare, ovvero la centralità del Soggetto come soggetto di apprendimento, come soggetto che cerca sé in un contesto culturale sempre più 'complesso', in cui la certezza non è più data, ma cercata tramite una riflessione critica continua di senso, tramite una 'univesalizzazione' continua del quotidiano, ovvero delle domande di senso che hanno origine dall'esperienza immediata con la realtà naturale e sociale in cui il singolo individuo, lo studente, è immerso.

Così la filosofia, come campo di riflessione interagente con le altre discipline sulla base di 'nuclei', ovvero di questioni di senso e di significato, diventa luogo specifico in cui la 'quotidianità' si destruttura nella sua particolarità per assumere dimensioni universali, per divenire sapere, autocoscienza, valore orientativo slegato dalla contingenza d'origine.

Ripensare la filosofia come sapere vuol dire, quindi, rimetterla in discussione continuamente, tramite una rilettura e reinterpretazione del suo linguaggio, delle sue categorie concettuali, renderla 'sapere che si fa sapere' in / con il Soggetto fondato su una Soggettività 'forte', che si interroga sul senso di sé, della propria vita, del proprio agire. Su una forza, è bene sottolinearlo, che non risiede solo ed esclusivamente

sulla 'ragione' costruita sul modello delle scienze cosiddette 'forti', come la matematica e la fisica, ma sulla consapevolezza che il senso di ciò che si cerca è sempre 'oltre' ciò che si ha, che si conosce.

Non essendoci altra verità che la ricerca stessa della verità al di là di ogni verità definita, la filosofia non può non risolversi in un'attività di ricerca di senso, in un 'fare filosofia', sorretta dalla 'progettualità', ovvero dalla comprensione, controllo e formazione di un sapere che permetta al Soggetto di agire con senso critico, consapevole che la propria identità non è effetto, ma causa di quanto lo condiziona.

Perché ciò si realizzi nella pratica didattica è necessaria un'impostazione dell'insegnamento / apprendimento in cui centrali sono :

- l'attività interpretante sia di insegna, sia di chi apprende ;
- il momento della falsificazione, della divergenza, della scelta e della costruzione di mondi di 'senso', intraducibili in termini categoriali preordinati.

Solo in questi termini l'insegnamento / apprendimento della filosofia, sorgente di stupore e di meraviglia; luogo di elaborazione di domande 'radicali', riflessione disinteressata, aperta e plurima, rigorosa nell'argomentazione, ricerca di senso e valore all'esistere, può farsi attività generativa di conoscenze e orientativa nella maturazione delle Soggettività coinvolte ed interagenti, degli studenti e dei docenti, considerati appartenenti ad un'unica 'comunità di apprendimento'. La filosofia deve, quindi, essere appresa come un campo aperto di significati attraverso un approccio 'ermeneutico' in cui contenuti e forme sono acquisiti in modo attivo all'interno delle sue strutture epistemologicamente orientate verso una verità che è continuamente 'in crisi'; in cui le risposte dei Filosofi non nascondono le domande, ma le valorizzano; in cui le teorie filosofiche diventano opportunità per nuove riflessioni, per una ricerca filosofica che non ha termine, per una filosofia che non si risolve nello studio liceale, ma diventi un'esperienza critica e personale del soggetto che 'fa filosofia'.

Perché questa formazione al pensare critico diventi una finalità concreta dell'insegnamento della filosofia, è necessario che tale insegnamento si ponga all'interno di un progetto educativo mirato allo sviluppo di una razionalità critica globale alimentata, e non risolta, dalle specificità contestuali e disciplinari del conoscere e del ragionare. E' necessario che il pensare critico si configuri come espressione di un '**dialogo**' interiorizzato, parte costitutiva della riflessione filosofica, come scrivono a questo proposito Lipman, Sharp e Oscanyan (1980, p.22) :

" Generalmente si assume che sia la riflessione a generare il dialogo, mentre, in realtà, è il dialogo che genera la riflessione. Molto spesso, quando le persone sono coinvolte reciprocamente in un dialogo, sono obbligate a riflettere, a concentrarsi, a considerare le alternative, ad ascoltarsi da vicino, a prestare attenzione alle definizioni e ai significati, a riconoscere in anticipo l'inadeguatezza di un'opzione, e, in generale, a cimentarsi in un vasto numero di attività mentali che essi potrebbero non aver mai intrapreso se la conversazione non avesse avuto luogo "



Far partecipare gli studenti ad una discussione su un tema, su una questione, vuol dire metterli in condizione di riflettere su ciò viene detto o che si avrebbe voluto o potuto dire, ricordare ciò che è stato detto dai Filosofi in situazioni diverse o analoghe; vuol dire attivare negli studenti processi cognitivi di autocontrollo analoghi a quelli presenti nella dinamica delle conversazioni in cui gli interlocutori riflettono, pensano parlando e parlano pensando.

Molto importante, perché il dialogo filosofico sia occasione per lo sviluppo di capacità metacognitive, intese come capacità di pianificazione, di autoregolazione e di autovalutazione dei processi cognitivi logico – formali che sottostanno al discorrere, che esso perda quei caratteri propri della libera conversazione in cui l’enfasi maggiore cade sulla dimensione personale degli interlocutori e l’attenzione è fissata sulla soggettività degli interlocutori stessi.

Nel dialogo (argomentativo) il soggetto scompare come individuo per porsi come ‘ punto di vista ‘ più o meno rilevante per l’andamento del discorso, come espressione di uno ‘ stile cognitivo ‘ che si confronta con altri stili nell’esplorazione, nell’investigazione, nella ricerca, propri del dialogo, altro dalla funzione puramente comunicativa della conversazione.

Il modello di dialogo funzionale allo sviluppo di capacità che, oggi, vengono denominati dalla psicologia ‘ metacognitivi ‘, è sicuramente quello socratico in cui il dialogo è lo strumento utilizzato da quanti vi partecipano per generare / scoprire la verità, intesa come orizzonte entro cui le conoscenze assumono senso e significato, come ideale regolativo dell’argomentare, del ragionare cooperativo .

Centro ‘ focale ‘ di questi intrecci tra diversi punti di vista, di stili cognitivi , che strutturano il dialogo filosofico, sono quelli sopra denominati ‘ nuclei fondanti ‘, da intendere, lo si ripete per evitare equivoci, come ‘ domande di senso ‘ interne e trasversali alla disciplina.

### **Per un curriculum reticolare della filosofia**

La scuola dell’autonomia è scuola del curriculum. Non è uno slogan, ma la constatazione di una pratica didattica diffusa, di costruzione di percorsi didattici, altra dall’adattamento del programma nazionale alle istanze recepite e interpretate dalle singole scuole, come a volte, ancora, è intesa, in cui le discipline sono recuperate all’interno di percorsi studiati e realizzati in funzione delle competenze da promuovere.

Come sottolinea Morin nel suo famoso saggio, *La testa ben fatta*, nessuna forma d’insegnamento è possibile senza una contemporanea riforma dei saperi. Solo un diverso modo di pensare può permettere all’uomo di raccogliere e vincere le molteplici sfide dell’epoca in cui viviamo. E’ necessario, perché queste sfide possano essere vinte, riformare la nostra attitudine ad organizzare la conoscenza secondo sistemi preordinati e chiusi, disgiunti e frazionati, suddivisi in discipline autosufficienti che sempre meno riescono a rendere conto della complessità dei problemi, che per loro natura non sono settoriali, ma polidisciplinari, trasversali, globali multidimensionale. Parafrasando il pensiero di Morin ribadiamo che

l'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale, in quanto lo frammenta in particelle, di vedere l'essenziale, in quanto lo dissolve.

Inoltre, a sostegno dell'integrazione strutturale dei saperi, è da tenere presente che le grandi scoperte scientifiche del '900 hanno avuto luogo proprio ai confini dei singoli settori di ricerca, negli interstizi fra le discipline, allorché gli scienziati hanno spostato il loro sguardo 'oltre' il proprio campo settoriale di ricerca, integrando la visione della profondità con quella della complessità.

Tutto porta ad un atteggiamento mentale metacognitivo di " [...] retroazione sui saperi, [...] controllo e interpretazione dei loro statuti, [...] comparazione delle loro logiche " (Cambi, 2004, p. 30) , che dà origine a metaconoscenze che andrebbero promosse nell'attività d'insegnamento / apprendimento tramite il possesso di " dispositivi di lettura trasversale dei saperi, quali la complessità [...], la narratività [...] " (ibi, p. 30) , attraverso quella criticità del pensiero filosofico che dilata ogni forma di sapere mettendo in dubbio " i suoi presupposti, il loro dogmatismo implicito e funzionale, il loro uso convergente " (ibi, p. 30)

Del resto come ben evidenzia Cambi la scuola non può non coltivare il terreno della metaconoscenza, non può ignorare che, oggi, la formazione della mente " non può non coltivare questi << confini >>, non può non inoltrarsi in questi territori, sia pure con cautela e senza volontà esaustiva, << assaggi >>, in modo da coltivare il metacognitivo della mente e la trasversalità pur presenti nella iperspecializzata cultura attuale, in modo da dominare i saperi anche culturalmente, dando vita a una terza via delle competenze, dopo quella del saper / << saper fare >> e della trasferibilità " (ibi. P. 31)

Quale curriculum di filosofia per la scuola di oggi, della cosiddetta società cognitiva in cui le conoscenze, la disponibilità e la capacità di utilizzare al meglio le informazioni e le tecnologie sono le più importanti risorse per il miglioramento delle condizioni di vita.

Le considerazioni sopra fatte sulla complessità come caratteristica del mondo contemporaneo e la conseguente inefficacia delle visioni settoriali, soprattutto in una prospettiva di formazione e non di ricerca, ci spingono a concepire il curriculum della filosofia all'interno di un curriculum reticolare come suggerito dai Saggi nel loro documento sui Saperi.

Prima di procedere nella ipotesi di proposta didattica che possa rispondere a questo scopo, è opportuno chiederci a che cosa si fa riferimento quando si parla di curriculum reticolare ?; se la reticolarità, che sembra recuperare una ormai insopprimibile esigenza di visione prospettica ed ecologica del rapporto tra soggetti e realtà, più flessibile e poliedrica, non finisce con il perdere per strada la rigosità propria di ogni forma di sapere ?; se ,per superare l'eccesso di astrattezza e di settorialità, propri dei curricula disciplinari, non si corre il rischio di ritrovarsi tra le mani strumenti poco esplicativi e, quindi, alla fine, inutili ?.

come garantire, in una visione di curriculum reticolare, la profondità del sapere disciplinare, senza chiudersi nei confini dei saperi settoriali?; come evitare il rischio di un avvicinamento alle cose senza perdere i codici e le opportunità di riflessione che solo gli approfondimenti rigorosi, per quanto settoriali, permettono; il rischio di avvicinarci alle cose senza poterle comprendere e spiegare, perdendoci in esse?.

In altri termini come possiamo vincere la sfida che ci viene dall'esigenza di connettere il ' sistema delle discipline ' con l' ecosistema dell'apprendimento ' ?

Innanzitutto è opportuno, se non necessario, precisare che il ' curricolo reticolare ' non va identificato come ' curricolo adisciplinare ', che prescinde dai saperi elaborati storicamente nelle discipline d'insegnamento / apprendimento . Inoltre, come il termine ' rete ' richiama, la reticolarità del curricolo rimanda ai ' nodi ', agli ' incroci ' tra i fili del sapere; che diventano formalmente i veicoli principali dei significati che danno senso ai saperi intrecciati nel reticolo curricolare. Così inteso, il curricolo reticolare è un curricolo in cui le discipline entrano in campo all'interno di percorsi significativi per il soggetto che apprende sia in quanto hanno a che fare con il patrimonio delle sue esperienze e conoscenze, sia in quanto promuove competenze spendibili in campi d'azione fuori da quelli propri dell'apprendimento scolastico, sia, infine, in quanto favoriscono un apprendimento consapevole, metacognitivo; significativi, inoltre, in quanto favoriscono l'apprendimento di paradigmi concettuali e di codici linguistici che permettono una lettura ' logica ' del mondo, della realtà, secondo il punto di vista culturale delle singole discipline. In particolare la significatività dei nodi della rete curricolare, considerata dal punto di vista della disciplina, che nel gergo degli addetti ai lavori ministeriali risiede nei ' nuclei fondanti '.

### **Dai 'nuclei ' alle 'competenze '**

La costruzione di un curricolo reticolare della disciplina, nel nostro caso , della filosofia, richiede, come sopra già evidenziato un'approfondita riflessione sugli statuti epistemologici della disciplina, filosofia, per svelare il suo sistema culturale in modo che sia evidenziata la sua struttura sintattica e semantica, tale da permettere allo studente e, non solo, ma anche al docente, di potersi muovere al suo interno con lo scopo di cogliere i termini concettuali, le modalità di ragionamento, i codici simbolici fruibili per la costruzione del proprio percorso formativo, per l'acquisizione di ' competenze ' intese come disponibilità a promuovere nuove conoscenze e nuove capacità in contesti ' diversi' da quelli propri dell'apprendimento scolastico, in contesti non consueti.

Ridisegnare la struttura sintattica e semantica della disciplina implica la ricerca dei ' nuclei fondanti' che, come già sopra chiarito, non sono da confondere con particolari contenuti, ritenuti più importanti, ma sono da identificare proprio in quei nodi del tessuto reticolare del curricolo, costituiti sulle domande di senso, su ciò che dà significato al contesto culturale disciplinare. Solo cogliendo il senso di quanto viene appreso a livello di contenuto concettuale lo studente può acquisire quelle competenze che gli permettano di trasferire il sapere in altri campi operativi, oltre quelli propri del rendimento scolastico. Operare sulla base dei 'nuclei ' vorrebbe dire per lo studente e per il docente porsi in una situazione mentalmente costruttiva, sentirsi soggetto di sé, responsabile della propria maturazione, collocarsi dal punto di vista ' meta ' rispetto ai contenuti in cui i nuclei sono stati strutturati nell'ambito della disciplina.

Solo così, lavorando intellettivamente su nuclei più che su nozioni, la filosofia insegnata può manifestare la sua naturale capacità di provare stupore e meraviglia, di elaborare domande radicali e di criticare, nel senso sopra precisato di pensiero critico, di esercitare la riflessione nel rigore dell'argomentazione, di dare senso e valore all'esistenza di chi la vive come tale. Da questo punto di vista lo studio della filosofia si deve risolvere in una ricerca continua di significati attraverso un approccio diretto in cui contenuti e forme siano acquisiti in modo attivo all'interno delle strutture della disciplina stessa, in modo tale da poter assumere una significativo senso personale. In questo modo di intendere lo studio della filosofia, le risposte dei filosofi non devono essere acquisite come risolutive rispetto alle domande di senso da cui esse hanno origine; le teorie filosofiche devono costituirsi come opportunità per nuove riflessioni, più che essere ' formule ' da memorizzare. Solo così lo studio della filosofia può essere vissuto dagli studenti come pratica, esperienza critica e personale, come ' fare filosofia '.

Nucleo fondante del pensare filosofico deve essere la capacità di problematizzare, di mettere in discussione criticamente le certezze; la rinuncia, tramite l'interrogarsi alla pretesa di oggettività, di esaustività onnicomprensiva; l'apertura del pensiero filosofico a revisioni critiche sempre nuove.

Altro nucleo fondante il pensare filosofico, agente nella problematizzazione è quella che sopra abbiamo indicato come soggettività, come pratica consapevole del filosofare, indagatore sul significato stesso dell'interrogarsi. Siamo ad un livello di strutturazione del pensare filosofico in cui emerge a chiare note la dimensione ' meta ' del pensare filosofico, in cui il piano legato al vissuto quotidiano ed alla particolarità dell'esperienza viene superato nella ricerca di una verità, mai data, ma sempre ricercata nel suo farsi continuo.

Tutto ciò ha senso solo se il pensare filosofico si fa dialogo, confronto con un'alterità con cui misurarsi nell'interpretazione della realtà personale, sociale e naturale. A questo servono i Filosofi, ad essere interlocutori per una ricerca condivisa di senso e di significato di sé e della realtà in cui si svolge l'esistenza di chi si interroga.

Ma i 'nuclei fondanti' non vanno posti come punti di partenza di un percorso che porta a obiettivi altri rispetto a quelli iniziali. Essi sono contemporaneamente inizio e fine del percorso: sono anche ' competenze ' alla cui acquisizione è finalizzato lo studio della materia.. E' proprio in questo legame tra nuclei fondanti la struttura disciplinare e le competenze con cui i nuclei stessi assumono diventano capacità operative trasferibili oltre gli specifici campi disciplinari per diventare capacità di apprendimento per tutto l'arco della vita, che la filosofia recupera la sua naturale dimensione metacognitiva.

Quali nuclei e quali corrispondenti competenze delineano l'orizzonte metacognitivo della filosofia come disciplina d'insegnamento? Un'ipotesi potrebbe essere la seguente:

<b>Nuclei fondanti</b>	<b>Competenze</b>
Domanda	Problematizzare
argomentazione	Argomentare
soggettività	Acquisire consapevolezza
universalità	Universalizzare / concettualizzare
fare filosofia	dialogare

Pur avendo tutti questi nuclei / competenze carattere ' metacognitivo ' in quanto attività ' trasversali ' della pratica filosofica, processi che sono a fondamento dell'apprendere non solo filosofico, ma di qualunque forma di apprendimento, quelli su cui è opportuno soffermarsi per una più sintetica ed esemplare visione della metacognizione in ambito filosofico sono : la ' domanda ' e la ' soggettività ' .

Non è fuorviante, né rischioso dal punto di vista scientifico, considerare questi due nuclei/competenze strutturali per il pensare filosofico nei termini critici sopra descritti.

Problematizzare vuol dire fare della filosofia una ' pratica ' di pensiero più che una materia di studio; vuol dire apprendere a filosofare, a coglier in ogni esperienza il senso filosofico; esercitare le proprie capacità razionali nella riflessione sui problemi suscitati dalla quotidiana esperienza.

Funzionale a questo esercizio è l'approccio ai testi in cui i manuali si pongono come strumenti marginali per l'informazione storiografica e la storia della filosofia come cornice per un'eventuale ricostruzione storica dei problemi filosofici. A tal fine è opportuno che precisare che i testi su cui esercitare o attivare la riflessione del pensare filosofico non devono necessariamente essere quelli canonici della filosofia ,ma possono essere qualsiasi testo con ' rilevanza ' filosofica.

A centro della riflessione problematica sono il soggetto discente, l'immediatezza dei suoi vissuti, le domande inconsapevolmente filosofiche da lui poste, il suo saper irriflesso, prodotto di una cultura sociale interiorizzata, a-problematica, contenitore di risposte preconfezionate e ' anestetizzate'..

In questo modo lo studente esercita la propria attività di riflessione su se stesso e non su qualcosa a lui esterno, da lui altro; s'immerge in quella che è la dimensione ' metacognitiva ' della filosofia.

Avvicinarsi alla filosofia in questi termini vuol dire per lo studente prendere coscienza di sé in un'età che è giustamente connotata dagli psicologi ' filosofica ' per le sue tensioni, per i suoi interrogativi, per la carica idealizzate che accompagna la sua crescita ricerca d'identità .

Nello stesso tempo il rigore argomentativi sollecitato dal pensare in termini filosofici, dal confronto con i diversi stili e modalità di scrittura filosofica, pone lo studente di fronte alla possibilità di reperire nuovi significati nella cultura a cui egli appartiene, rendendolo, così, disponibile ad un processo di infinita interpretazione.

L'aspetto del fare filosofia che più avvicina la mente dello studente alla gestione di sé (metacognizione) è da cogliere nei processi cognitivi di riflessione intorno alle categorie assunte ed ai loro sottintesi processi formativi. L'atto del categorizzare, che non è prodotto dalla serie di somiglianze tra entità esterne reperibili nel mondo, è un atto inventivo e creativo che, nell'intreccio di facoltà logico- formali e facoltà empatico – emotive, il soggetto pone in essere in rapporto a bisogni, aspettative e precomprensioni nella polivalenza dei sensi e dei significati radicati dei suoi vissuti.

In questo contesto la riflessione metacognitiva, propriamente filosofica, diventa consapevolezza da parte del soggetto pensante dei caratteri creativi dei propri atti cognitivi colti nella ricchezza delle loro dimensioni riducibili non solo ed esclusivamente nei caratteri razionali, codificati dalla tradizione del pensiero occidentale.

Da quanto sopra detto si deduce che un'efficace didattica della filosofia si misura essenzialmente con la sua capacità di attivare negli studenti le potenzialità critiche e interpretative nell'orizzonte storico-linguistico a cui gli studenti appartengono al fine di cogliere fenomenologicamente nuovi significati nel già sempre dato, di esperire nuove modalità di abitare la propria tradizione. Per queste finalità il lavoro della filosofia in classe non può esaurirsi in una sterile collezione di ' visioni del mondo ', ma deve tendere a provocare un urto ermeneutico con i testi filosofici e, attraverso questi, con gli eventi ed i problemi che caratterizzano il presente in cui gli studenti ed i docenti vivono ed interagiscono.

L'incontro con la filosofia dovrebbe essere per gli studenti occasione per far emergere a livello di coscienza ' filosofie ' implicite, già presenti negli studenti ed attivamente operanti nei loro comportamenti.

Come sottolineato da Deleuze – Guattari, l'arte di formare, inventare e fabbricare concetti può costituire per gli studenti un'opportunità formativa per dare ordine, secondo modelli di razionalità e di stili di pensiero che non possono più fare affidamento a concezioni omnicomprensive del mondo, a quel caos di pensieri e di emozioni che caratterizza la sua interna realtà in rapida trasformazione in una realtà estrema sempre più caratterizzata dalla ' complessità ', in un mondo che, come sottolinea Vattimo, non è più uno, ma molti.

Porre gli studenti nelle condizioni di sviluppare capacità di riflessione critica sui propri processi mentali per controllarli ed organizzarli (metacognizione), vuol dire didatticamente porlo nelle condizioni di lavorare su ' serie ' di testi connessi tra loro da vincoli tematici e teorici, impegnandolo in una costante attività di chiarificazione del loro repertorio terminologico – concettuale per decostruire il testo e coglier gli elementi / categorie / schemi interpretativi implicati, per ricostruire l'orizzonte culturale in cui operare metacognitivamente. Come sottolinea Vattimo, si deve attivare negli studenti quella che lui chiama ' immaginazione metodologica '.

Lo studente posto nella condizione ' ermeneutica ', nella condizione di saper produrre interpretazioni di eventi e problemi del proprio tempo nel confronto / dialogo con l'altro, di vivere ed alimentarsi dei propri

interrogativi; di mettere costantemente in gioco le proprie pre- comprensioni e forme di razionalità per aprirsi a nuove comprensioni, esperisce la propria soggettività nella propria irripetibilità e finitezza .

#### Competenze metacognitive

- Saper riflettere e problematizzare i modi e le forme della conoscenza sensibile
- Saper acquisire e utilizzare termini / concetti filosofici, cogliendone il valore di categorie interpretative e di costruzioni logiche e riflettendo sulla loro origine e sul loro sviluppo
- Saper ricostruire i percorsi argomentativi, individuandone la logica unitaria e pensandola come azione ordinatrice del mondo
- Saper individuare e confrontare i diversi stili e modalità di scrittura / argomentazione per reperire la costituzione di diverse soggettività nella tradizione filosofica
- Saper individuare la genesi e lo sviluppo nella filosofia del pensiero per immagini, cogliendo il valore, l'uso e la funzione dell'intuizione nel processo conoscitivo
- Saper individuare e riflettere sull'induzione e sulla deduzione come modalità tipiche del processo conoscitivo
- Saper chiarire e approfondire il proprio repertorio terminologico – concettuale, sottoponendolo a una riflessione critica e interrelata tra gli elementi
- Saper sviluppare una critica al razionalismo gnoseologico e metodologico, individuandone le esclusioni, le ambivalenze, la funzione strumentale e il progetto di dominio
- Saper individuare il carattere di interpretazione di ogni pensiero filosofico
- Saper cogliere la natura composita, anche conflittuale e/o contraddittoria della diverse ' ragioni ' che spesso coesistono all'interno di un problema filosofico
- Saper pensare la ricerca filosofica come atto in cui dar senso al mondo, in cui il soggetto forma se stesso nel suo ordinare / nominare, come la riflessione del soggetto su di sé, come autocoscienza che si ri-trova, e nel costituire si costruisce
- Saper riflettere sulla pluralità dei processi e delle modalità conoscitive cogliendole nella loro parzialità soggettiva
- Saper interrelate i diversi stili cognitivi e le diverse modalità d'intelligenza e di conoscenza riconducendole a un pensiero complesso, sistemico e relazionale
- Saper cogliere il carattere di interpretazione di ogni pensiero filosofico, saper riconoscere gli elementi costitutivi dell'interpretazione e saper formulare ipotesi sulle ragioni dell'interpretare
- Saper valorizzare il piano conflittuale delle interpretazioni, cogliendolo come realizzazione dell'intersoggettività dialogica

## **Tracce per un modulo su : L'io tra ragione e passione**

Di questo modulo presentiamo solo una traccia evidenziando gli aspetti che riguardano in modo specifico la dimensione metacognitiva. Una dimensione questa che, è bene chiarirlo ancora una volta per evitare equivoci che possono fraintendere il valore formativo di questa proposta, va considerata nell'insieme di tutti gli elementi costitutivi la struttura complessiva del modulo: contenuti, attività di lettura e di interpretazione, verifiche scritte e orali, valutazioni in itinere e conclusive, ed quanto altro è da ritenere funzionale alla sua realizzazione.

Il modulo, che ha come **nucleo fondante** la ' **soggettività** ', intesa come parzialità del punto di vista, come pratica consapevole del filosofare che non si esaurisce nella sola dimensione della razionalità / razionalizzazione, ma che indaga sul significato stesso dell'interrogarsi, anche attraverso la dimensione dell'empatia, è strutturato sul tema filosofico del Soggetto considerato nella rilevanza sia contenutistica acquisita nella filosofia occidentale da Cartesio ad oggi, sia metacognitiva in quanto campo di riflessione del rapporto tra ragione e passione all'interno dell'identità cosciente / Io.

Il percorso si articola nelle seguenti **unità** :

- 1. Il soggetto cartesiano come problema della conoscenza e come problema delle passioni**
- 2. Il soggetto kantiano come funzione della conoscenza**
- 3. Il soggetto freudiano come passione della conoscenza**
- 4. Il soggetto come ragione e passione**

I filosofi esemplificativi del percorso, come si può evincere dalla scheda, sono Cartesio, Spinoza, Pascal, Kant e Freud, supportati da riflessioni di Autori a noi contemporanei, come Natoli, Bodei, Galimberti e Moravia

Il percorso tramite attività di elaborazioni, opportunamente strutturate, mira all'acquisizione da parte degli studenti di **competenze metacognitive** come :

- **saper rapportare le proprie convinzioni a quelle dei filosofi posti come suoi diretti interlocutori**
- **saper individuare e problematizzare orizzonti di senso e rotture intorno al tema del ' soggetto '**
- **saper riflettere sulle categorie e sugli schemi concettuali della razionalità occidentale**
- **saper decostruire il paradigma della modernità individuando temi e problemi della post-modernità**
- **saper individuare le esclusioni, le ambivalenze del razionalismo gnoseologico e metodologico.**



## Bibliografia

- **Albanese Ottavia** (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano, 1995
- **Annali della Pubblica istruzione**, Studi e Documenti, Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni, Le proposte della Commissione Brocca, 59 / 60, Le Monnier, Firenze, 1992
- **Bodei R.**, *Geometria delle passioni: paura, speranza, felicità: filosofia e uso politico*, Feltrinelli, Milano, 1994
- **Boscolo P.**, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino, 1997
- **Cambi F.**, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari 2004
- **Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M.**, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma, 2003
- **Deleuze G., Guattari F.**, *che cos'è la filosofia?*, Einaudi, torino, 2002
- **Frabboni F., Pinto Minerva F.**, *Introduzione alla pedagogia generale*, Editori Laterza, Bari, 2003
- **Galimberti U.**, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano, 2003
- **Moravia S.**, *L'enigma dell'esistenza. Soggetto, morale, passioni nell'età del disincanto*, Feltrinelli, Milano, 1996
- **Natoli S.**, *Soggetto e fondamento: il sapere dell'origine e la scientificità della filosofia*, Milano, B. Mondatori, 1996
- **Rorty R.**, *La filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, Milano 1979
- **Santi M.**, *Ragionare con il discorso, Il pensiero argomentativi nelle discussioni in classe*, La Nuova Italia, Firenze, 1995
- **Sternberg, R.**, *Critical thinking, its nature, measurement and improvement*, 1985, in Link F. R. (Ed.), *Essay in the intellect*, Alexandria, VA, Ascd; in Santi marina, *Ragionare con il discorso*, La Nuova Italia, Firenze, 1995
- **Vattimo G.**, *diritto all'argomentazione*, in *Filosofia '92* (a cura di G. Vattimo), Biblioteca di Cultura Moderna Laterza, 1993