

## IL CORAGGIO E LA LIQUIDITA'

### Note sulla pratica filosofica in classe di Cristina Bonelli

*L'essenziale, credo, è che l'attività del chiarire deve essere svolta con coraggio:  
se questo manca, essa diventa un puro gioco d'intelligenza. (...)  
Il lavoro filosofico è propriamente piuttosto un lavoro su se stessi.  
Sul proprio modo di vedere. Su come si vedono le cose.  
(E su cosa si pretende da esse).  
Ludwig Wittgenstein*

Ogni giorno, entrando in classe, mi misuro con quella che psicologi e sociologi definiscono la "generazione del Millennio": ragazzi che sono stati bambini ipercoccolati, soddisfatti e valorizzati, e ora sono giovani fragili, spesso vittime di esagerata autostima. In una parola, narcisisti animati dal desiderio di fama e dalla pulsione alla celebrità per il disperato bisogno di essere riconosciuti e per attirare l'attenzione su di sé. La quantità di video prodotti in proprio su *you-tube* sembra essere una prova del fatto che, nel loro sistema di valori, è la fama a conferire senso alla vita. Per la mia generazione, prodotto di un'educazione tendenzialmente autoritaria, fondata su principi di ordine e rispetto e avveza a considerare la dura fatica il valore su cui misurare ogni merito e opera, i ragazzi di oggi sembrano quasi dei piccoli "mostri".

In realtà, questi sono anche adolescenti assai relazionali e collaborativi, lontani dall'egocentrismo che connotava, ad esempio, i rampanti giovani degli anni '80-'90; è una generazione più aperta e tollerante, che ha meno pregiudizi, un approccio multiculturale e che è spesso orientata al sociale con spirito di servizio. A questo proposito, nella mia esperienza d'insegnante, sono colpita dal numero crescente di studenti attivi nelle associazioni di volontariato, dal loro interesse a impegnarsi nella cooperazione e dalla capacità di interagire con le "diversità": un bell'esempio di quei valori che la mia generazione proclamava a gran voce e rivendicava, ma poi faticava a praticare, spesso chiusa in astrusi e vuoti ideologismi di parte.

E' questa anche la generazione più cosmopolita della storia: viaggia, sostiene la globalizzazione, è etnicamente variegata; ma è anche più legata alla famiglia, più favorevole a una maggiore presenza dello Stato nella fornitura di servizi, ha un approccio più empatico verso l'ambiente, i poveri e la comunità in senso lato. Ancora una volta, queste ragazze e questi ragazzi mostrano la loro diversità rispetto ai giovani della mia generazione, che pensavano al viaggio come strumento di rifiuto e di fuga dalla famiglia e dalla società, leggevano Kerouac, sognavano l'esotismo per poi finire sempre più avviluppati nel tanto odiato Sistema e nelle frustrazioni quotidiane.

Quella dei ragazzi di oggi è anche la prima generazione completamente assuefatta ai *social network*, agli sms e alle tecnologie della comunicazione: si tratta dei primi "nativi digitali", cresciuti davanti al pc con conseguenze che gli studiosi hanno ormai ampiamente descritto e misurato. Osservando la scrittura dei miei studenti, mi rendo conto della trasformazione di un cognitivo educato dalle nuove tecnologie: un graduale declino dell'alfabetizzazione, ma anche la capacità di concettualizzare velocemente all'interno di un pensiero altrettanto veloce e intuitivo nell'afferrare i *link*; un pensiero simultaneo, tendente a mescolare e a presentificare ogni dato o concetto, ma anche a proprio agio nel lavorare in orizzontale, trasferendo da un ambito all'altro e costruendo interconnessioni; un cognitivo tendenzialmente sintetico, superficiale e facilmente annoiato poiché le capacità di attenzione e concentrazione si sono ridotte, ma proprio per questo anche curioso e aperto a nuovi stimoli e sollecitazioni.

Vivono in una strana e paradossale condizione, questi ragazzi: sono connessi e comunicano con il mondo in ogni momento e questo certamente favorisce la relazione, l'inclusione e la capacità di empatizzare, ma la natura del mezzo tecnologico con cui comunicano riduce la capacità di esprimersi in modo profondo e significativo, compromettendo la stessa capacità

relazionale ed empatica. Proprio in questo paradosso i giovani di oggi mostrano la natura “liquida” della nostra società, che tendenzialmente appiattisce, semplifica e massifica: in assenza di appigli, si perde peso e si ondeggia, si galleggia nel mare comune della minima comunicazione e della inconsistente identità, nel disperato tentativo di uscire dall’anonimato magari solo per qualche frazione di minuto.

Questi ragazzi costituiscono per noi una difficile sfida educativa, ma ci offrono anche la possibilità di conoscere e decifrare il mondo, le sue trasformazioni, le sue possibilità. Non sono, come tanti paventano, nuovi barbari che avanzano; ci ricordano, invece, che non c’è mutazione che non sia governabile e ci chiedono di essere capaci di decidere cosa, del nostro vecchio tradizionale mondo, vogliamo lasciare in eredità, vogliamo che si mantenga e si trasmetta. Ci chiedono un lavoro profondamente educativo: consegnare, nello scambio generazionale, ciò che ci è caro perché ri-diventi se stesso in un tempo nuovo, perché, ancora una volta, cresca attraverso il pensiero di un soggetto diverso.

E allora la nostra questione: quale filosofia (e insegnamento della filosofia) per questa generazione di studenti? Ovvero: quali sono i concreti e nuovi bisogni formativi che questi giovani presentano all’insegnamento liceale della filosofia? Come relazionare e coniugare la tradizione filosofica, e la *nostra* formazione d’insegnanti, con questi nuovi soggetti d’apprendimento? Per dirla con Ludwig Wittgenstein:

A che vale studiare filosofia se serve soltanto a consentirci di parlare con qualche plausibilità di astrusi problemi di logica, ecc, e se non migliora il nostro modo di pensare ai problemi importanti della vita quotidiana?<sup>1</sup>

Dopo aver pubblicato nel 1922 il *Tractatus*, Wittgenstein abbandonò la speculazione filosofica per seguire la vocazione del maestro di scuola e dal 1920 al 1926 insegnò in diversi e remoti villaggi della bassa Austria. Il suo metodo d’insegnamento consisteva nell’aiutare i ragazzi a scoprire da soli le regole della grammatica e dell’ortografia: così chiedeva ai suoi allievi di comporre, nei compiti, liste che contenessero le parole da loro *davvero* usate senza sentirsi tenuti a osservare le regole di grammatica e di ortografia; poi, insieme, compilavano un glossario corretto formato a partire dalle parole che essi stessi usavano nei loro saggi. Soltanto dopo, Wittgenstein richiamava la loro attenzione sulle regole della grammatica e sull’uso corretto delle parole. Soffermiamoci sul senso di questa pratica didattica: dall’uso concreto della lingua all’attività di elaborazione-riflessione su questa per farne emergere la grammatica, le regole e il loro uso anche diversificato ed eterogeneo, ovvero: per scoprire il gioco linguistico. Ritroviamo così, in questo lontano Wittgenstein maestro elementare negli sperduti villaggi austriaci, non solo in embrione quello che chiameremo il “secondo” Wittgenstein delle *Ricerche*, ma anche un modello d’insegnamento che, *mostrando* il senso assegnato dal maestro/filosofo alla didattica/ricerca del sapere, forse rappresenta una delle continuità più significative nell’atteggiamento di Wittgenstein verso la filosofia. Una filosofia, anche poi a Cambridge, insegnata costantemente in modo non convenzionale:

Le sue lezioni furono estremamente “non accademiche”. Le teneva quasi sempre nella sua stanza o nell’appartamento di un amico all’università. Non usava né un manoscritto né appunti. *Pensava* alla presenza degli allievi e dava un’impressione di una concentrazione tremenda. La esposizione portava in genere a un problema, a cui gli ascoltatori dovevano proporre una soluzione. Le soluzioni divenivano a loro volta punti di partenza di altre riflessioni che conducevano a nuovi problemi.<sup>2</sup>

Questo Wittgenstein, critico verso il mondo accademico ma mai verso l’attività dell’insegnare, praticata come lavoro sulle parole nel dialogo e nella discussione, come chiarificazione logica di problemi tramite l’analisi e lo scavo concettuale, per far svanire il problema e aprirlo alla

---

<sup>1</sup> N. Malcolm, *Ludwig Wittgenstein*, Milano, Bompiani 1964, p. 59 (ed. or. *Ludwig Wittgenstein: A Memoir*, Oxford, Oxford University Press, 1958).

<sup>2</sup> N. Malcolm, *Ludwig Wittgenstein*, op. cit, p. 27.

vita, in una concezione della filosofia insieme logica ed etica, forse può suggerirci qualcosa su un possibile *altro* insegnamento della filosofia? “Segui la strada più dura” amava ripetere, nel ricordo di alcuni suoi studenti.<sup>3</sup> Forse si potrebbe cercare di tradurre questo consiglio nel nostro insegnamento della filosofia: la strada facile è, per lo studente, l’ascolto passivo e lo studio mnemonico in un atteggiamento di deferenza e rispetto verso il sapere e colui che lo rappresenta; la strada facile è, per il docente, riprodurre il proprio modello di studio e formazione, mettendo la disciplina al centro del proprio lavoro in classe. La strada più dura invece è, per lo studente, l’esercizio attivo, personale e rigoroso di quel pensiero; per il docente significa mettere al centro del proprio lavoro il filosofare anziché il filosofato, l’attività originaria generativa del pensiero filosofico, anziché la storia della filosofia. A entrambi i soggetti, maestro e allievo, la strada più dura chiede di mettersi in gioco, riflettere sul gioco e re-inventare il proprio ruolo e funzione nel gioco. È faticoso, serio, integrale esercizio della filosofia per il quale ci vuole “coraggio”, non semplice abilità: il lavoro filosofico è un lavoro su se stessi e se, wittgensteinianamente, non si pensa mai meglio di quello che si è come uomini, ciò significa che logica ed etica si radicano entrambe nell’esercizio del pensiero, due aspetti di uno stesso sforzo, e ciascuno costitutivo dell’altro.

Questo senso del filosofare ci può aiutare a districare la nostra iniziale questione didattica? Può rispondere ai nuovi bisogni dei nostri studenti? Penso che la sfida meriti di essere accettata: portare la pratica della filosofia in classe può offrire ai nostri ragazzi un’opportunità d’inconsueto auto-riconoscimento, infatti può essere per loro occasione in cui maturare identità in un protagonismo nuovo e, soprattutto, riflessivo. Può anche rappresentare un nuovo spazio –relazionale ma reale, fatto di corpi e di voci- in cui misurarsi e confrontarsi: la pratica della comunità di ricerca valorizza la collaborazione, il confronto e la diversità, media dialettica ed empatia e, nello stesso tempo, educa a un pensiero che cerca la profondità e lo scavo concettuale e che, nel dare/sostenere buone ragioni, si àncora al comportamento e al valore. Un esercizio di pensiero logico ed etico che forse potrebbe interrogare radicalmente la natura liquida, e superficiale, della nostra società.

E allora facciamo entrare la pratica della filosofia in classe: rompiamo la disciplinata e gerarchica disposizione d’aula e mettiamo i nostri ragazzi in cerchio; smettiamo i panni del tradizionale insegnante dispensatore di conoscenze e assumiamo invece quelli nuovi del facilitatore-maieuta che non sa ma dubita e fa domande, che non valuta ma provoca e stimola; smettiamo di essere la voce dominante e, spesso, unica dell’ora di filosofia e prestiamoci invece all’ascolto del loro pensare-insieme per muoverli verso il pensare-ragionare.

Varie possono essere le pratiche filosofiche possibili in classe. Citerò quelle che meglio conosco e utilizzo più frequentemente, ovvero la comunità di ricerca e il laboratorio filosofico.

Essenzialmente -e sintetizzando indegnamente- possiamo definire la comunità di ricerca una pratica di dialogo filosofico, consistente nella proposta di un testo-stimolo (non necessariamente desunto dalla tradizione filosofica e neppure necessariamente scritto) finalizzato a provocare la discussione filosofica: infatti, la prima funzione del facilitatore è quella di invitare/stimolare la CdR a esprimere problemi, interessi, questioni, dubbi, nella forma di domande sorte a partire dal testo. Costruita un’agenda di domande, il facilitatore dovrà poi far chiarire le osservazioni e gli elementi delle questioni individuate per fugare fraintendimenti e coordinare gli interessi individuali con quelli della comunità, cioè dovrà cercare di favorire la condivisione delle idee emerse, lavorando sulle stesse per individuare e scegliere un argomento/tema di discussione. A questo punto, condiviso il piano di discussione, il facilitatore svolgerà la funzione di guida del ragionare-insieme e, tramite adeguate domande,

---

<sup>3</sup> Lettera di Wittgenstein a Rhees del 28 novembre 1944, citata in Ray Monk, *Wittgenstein. Il dovere del genio*, Bompiani, Milano 1991, p. 469 (ed or. *Wittgenstein. The Duty of Genius*, Vintage Books, London 1990).

guiderà la CdR ad analizzare i contenuti, a decostruire/ricostruire i significati, facendoli applicare a casi/esempi ma anche li condurrà a generalizzazioni per guidare la discussione verso il concetto; sarà provocatore e divergente se la discussione risulterà troppo omogenea e condivisa, ma saprà essere anche moderatore e mediatore delle opposte posizioni... insomma, con una serie di interventi mirati e di atteggiamenti anche non verbali, accompagnerà la comunità a divenire spazio di scambio e di confronto riflessivo. La discussione è il cuore della CdR, è il possibile momento di trasformazione, in un esercizio di conoscenza co-costruita che il facilitatore attraversa insieme alla stessa CdR. La discussione potrà essere seguita e tracciata per parole-chiave, tramite mappe o sintesi che sappiano seguire il fluire delle riflessioni dei partecipanti. Il facilitatore dovrà, perciò, saper cogliere il livello comunicativo e concettuale-filosofico della comunità per supportarlo e per avviarlo, con opportune sollecitazioni e provocazioni, verso una direzione di maggiore approfondimento epistemico e, monitorando il dialogo stesso in itinere, dovrà saper stimolare alla consapevolezza e al controllo procedurale.<sup>4</sup>

In conclusione, se centrale, nella nostra idea d'insegnamento della filosofia, è lo sviluppo di un pensiero autonomo e critico, di un'educazione al pensare attraverso gli strumenti del dialogo, dell'argomentazione e della concettualizzazione, mi pare che questi obiettivi formativi non chiedano solo trasmissione d'informazioni o generica discussione, bensì una consapevole didattica attiva, chiedano dialogo con gli autori ma anche discussione tra i ragazzi, riflessione sui testi ma anche sui problemi che da questi emergono, chiedano insomma partecipazione strutturata. Praticare una didattica attiva della filosofia non significa quindi trasformare la filosofia in chiacchiera (come temono i puristi), ma trasformare un dovere di studio in un'esperienza intellettuale, significa valorizzare una tradizione vivificandola e non certo trascurarla. Infatti, chi di noi si cimenta nella pratica della filosofia in classe sa bene il salto di qualità (salto motivazionale, d'interesse, di partecipazione, salto anche cognitivo fatto dai propri studenti) che il passaggio dalle didattiche trasmissive alle didattiche laboratoriali ha comportato.

La pratica del laboratorio, poi, introduce gli studenti in uno spazio inteso come *officina* del sapere, ove misurare e sperimentare la comprensione della disciplina filosofica, della sua grammatica, dei suoi metodi, dei suoi concetti fondamentali. In questa prospettiva si è spesso concentrata sull'esercizio della scrittura, pratica laboratoriale immediata, forse più riproduttiva che creativa, che pur mantiene intatta la sua validità, a cui però si sono oggi aggiunte esigenze diverse che tengono conto dell'avvento della multimedialità come contesto di vita e di apprendimento degli studenti. In tal senso, il laboratorio filosofico si è evoluto incontrando la didattica del prodotto (qui inteso filosoficamente come artefatto culturale) che inserisce il processo d'apprendimento dentro concreti problemi da risolvere e/o prodotti da creare, rendendo così vive le conoscenze apprese. Tale pratica didattica pensa a una filosofia costruttivista, il cui principio ispiratore è semplice e noto: *facendo s'impara*. A due millenni da Aristotele, una concezione snobistica della conoscenza ritiene ancora che il "fare" sia estraneo all'autentica cultura, ma anche nel pensiero filosofico solo quando *usiamo*, ad esempio, un concetto appreso per decodificare un diverso contesto oppure per rispondere a una nostra/altra domanda, solo allora sappiamo se lo abbiamo davvero compreso, solo allora lo misuriamo e lo sperimentiamo nel pensiero e nella realtà. Anche Deleuze ci interroga in tal senso:

E qual è il modo migliore di seguire i grandi filosofi? Ripetere ciò che hanno detto, o invece fare ciò che hanno fatto, ossia creare concetti per problemi che necessariamente cambiano?<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Rinvio per l'approfondimento della metodologia della comunità di ricerca filosofica ai testi di M. Lipman, in particolare *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, e ai materiali del curriculum della *Philosophy for Children*.

<sup>5</sup> Deleuze – Guattari, *Che cos'è la filosofia?*, Einaudi, Torino 1996, p. 18 (ed.or. *Qu'est-ce que la philosophie?*, Les éditions de Minuit, Paris 1991).

Creare, o ri-creare, concetti per problemi che cambiano: la pratica del laboratorio filosofico porta la filosofia a contaminarsi necessariamente con altri saperi, ad applicarsi ad altri contesti misurandosi come sguardo sul mondo, conduce la filosofia a un "fuori" che realizza una conoscenza non decontestualizzata, consentendo l'allestimento di ambienti d'apprendimento realmente interdisciplinari e realmente cooperativi, in quanto basati su una effettiva suddivisione di compiti e condivisione di risorse e capacità concorrenti alla realizzazione di un prodotto-artefatto culturale finale. Che i ragazzi inscenino un processo a un filosofo, organizzino un *debate* su un tema d'attualità a partire da diverse e opposte posizioni filosofiche, oppure ancora abbiano il compito di allestire un'istallazione a scuola per mettere in mostra un problema filosofico o il pensiero di un autore, tutto ciò li porta a misurarsi con i concetti filosofici, smontandoli e rimontandoli, ridefinendoli nei loro contorni, cogliendoli come possibili risposte a un problema, facendoli operare su un fuori/mondo esterno guardato dalla filosofia. La filosofia nel laboratorio è montaggio, composizione, collage con effetto di senso, lettura d'intensità che crea nuove genealogie in un tempo stratificato, di coesistenza dei problemi e dei concetti, è un pensiero che si cimenta, sperimenta, ragiona immaginando e ricreando i concetti.

Molteplici, oltre agli approcci, sono anche gli usi del filosofare in classe. Senza ambizioni di esaustività, posso indicare quelli che mi capita di utilizzare più di frequente:

- la CdR come momento iniziale di discussione di un problema per avviare un tema/percorso disciplinare sentendolo come proprio e degno di studio (funzione di stimolo e motivazione);
- la CdR come momento conclusivo di un percorso disciplinare per discuterlo e attualizzarlo (funzione di sintesi e attualizzazione);
- il laboratorio all'interno di una progettazione specifica anche transdisciplinare o multidisciplinare (funzione di analisi e approfondimento concettuale);
- infine la CdR anche come momento a sé stante, quasi un'*indagine critica* per riflettere sull'uso e sui modi del ragionamento e dell'intelligenza filosofica (funzione critica e autoriflessiva, metacognitiva).

Portiamo la filosofia ai ragazzi e non solo i ragazzi alla filosofia, così spesso avvertita come sapere astratto, manualistico e avulso rispetto ai loro problemi; in tal modo facciamo rivivere ancora una volta l'esercizio del pensiero filosofico, ma soprattutto trasformiamo quella disciplina che tanto amiamo in strumento davvero esperito/vissuto per un pensiero profondo. Questa è l'eredità che vogliamo lasciare: non il ricordo, pura traccia mnestica, di quello che beve la cicuta ma la capacità, anomala e difficile per i ragazzi di questa generazione, di andare in profondità, di un pensiero difficile che "segue la via più dura", che affronta la fatica di un pensiero in movimento, per migliorare se stessi, la propria intelligenza e serietà, prima e come condizione per migliorare il mondo. Non solo conoscere, analizzare e ben ripetere ciò che altri hanno pensato, ma cerchiamo anche e soprattutto di stimolare a ri-pensare in maniera autonoma i vari problemi, di suscitare nei ragazzi curiosità e atteggiamento investigativo, insomma osiamo quella sfida del saper pensare che troppo spesso è rimossa in funzione di un comodo, rassicurante e facile già-pensato.

Educare al pensiero e non solo istruire dunque, divenire più consapevoli della complessità dei soggetti e dell'insegnare stesso, mettere in campo e far emergere anche le componenti psicologiche, etiche, relazionali e comportamentali dell'apprendimento, farsi carico non solo dei contenuti disciplinari e specialistici ma anche delle dimensioni della vita individuale e sociale dei nostri studenti e del nostro tempo: chi vuole la scuola, non deve limitarsi a presuppolarla e a chiederla, ma deve -e può- concorrere a istituirla e a costruirla ogni giorno, facendosi in qualche modo garante e responsabile del suo successo e del suo futuro.

### **Riferimenti bibliografici**

James Conant e Cora Diamond, *Rileggere Wittgenstein*, Carocci, Roma 2010

Deleuze – Guattari, *Che cos'è la filosofia?*, Einaudi, Torino 1996

Aldo Gargani, *Il coraggio di essere*, in: L. Wittgenstein, *Diari segreti*, Laterza, Bari 1987

Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005

Norman Malcolm, *Ludwig Wittgenstein*, Bompiani, Milano 1964

Ray Monk, *Wittgenstein. Il dovere del genio*, Bompiani, Milano 1991

L. Wittgenstein, *Pensieri diversi*, Adelphi, Milano 1980.