



# **Rete nazionale *Inventio***

## **Curricolo**

# INDICE

## **Introduzione**

- La nascita e l'evoluzione del Progetto *Inventio* 1
- Le finalità del Progetto *Inventio* 2
- La struttura della Rete Nazionale *Inventio* 3
- La genesi del Curricolo 4
- Il PECUP e la filosofia 5
- Gli obiettivi del Curricolo in linea con il PECUP 7
- Istruzioni per un uso consapevole del Curricolo 8

## **Metodologie e strumenti** 10

- Dialogo filosofico 10
- Pensiero critico 11

## **Obiettivi. Profilo d'uscita dello studente e della studentessa al termine dei cinque anni**

- A. La crescita educativa, culturale e professionale (Competenze filosofiche) 12
- B. Lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio (Competenze di pensiero critico) 12
- C. L'esercizio della responsabilità personale e sociale (Competenze dialogiche) 13

## **Contenuti**

- ASSE 1: Temi universali 14
- ASSE 2: Temi di indirizzo 16
- ASSE 3: Pensiero critico 17

## **Valutazione** 19

## **Bibliografia** 21

### ***Allegato A***

- Esempio 1 di 'laboratorio filosofico'. Settore tecnologico-industriale 22
- Esempio 2 di 'laboratorio filosofico'. Settore servizi 24

*Il grande vantaggio che proviene dall'esercitare la facoltà del pensiero è che non vi sono limiti alla possibilità di portare negli oggetti e negli eventi della vita significati originalmente acquisiti mediante una analisi di pensiero, e quindi neppure limiti alla continua crescita di significato della vita umana.*

(dewey 1933: 21)

*[...] la mente degli scolari dovrebbe d'altro canto essere posta sul chi vive dal senso di qualche problema sempre incombente, di qualche problema rimasto in sospenso [...].*

(Dewey 1933: 254)

## INTRODUZIONE

### *La nascita e l'evoluzione del Progetto Inventio*

Il Progetto *Inventio*. *La Filosofia nell'istruzione tecnica e professionale*, ideato, promosso e coordinato dall'Associazione *Filò – Il filo del pensiero* e dal Gruppo di Ricerca *AION / AIÓN – Filosofia e Didattica* del Dipartimento di Filosofia e Comunicazione dell'Università di Bologna, è nato al fine di inaugurare un processo di innovazione didattica, attraverso la costruzione di una Rete nazionale di Scuole tecniche e professionali che vogliono introdurre in via sperimentale la filosofia, opportunamente declinata in contenuti, obiettivi e metodologie originali.

Dopo la pubblicazione online del Documento Programmatico (febbraio 2021), è stata inaugurata una prima fase di seminari volti ad aprire un dibattito pubblico e scientifico sull'introduzione della filosofia in questi indirizzi. Gli ospiti, scelti dal mondo dell'università e della scuola, hanno di volta in volta contribuito alla riflessione alla luce delle discipline di cui sono esperti: Pensiero critico, Teoria dell'argomentazione, Didattica della filosofia, Pratiche filosofiche, ecc.

Questa fase è stata accompagnata da una più operativa, che ha coinvolto docenti e dirigenti da tutta Italia in tavoli di lavoro finalizzati alla scrittura di parte del presente Curricolo: un documento originale che cerca di chiarire e articolare, in maniera graduale dal primo al quinto anno, le metodologie, gli obiettivi, i contenuti e i momenti di valutazione relativi alle proposte avanzate dal Progetto.

Infine, per garantire solidità scientifica al progetto e per testare la tenuta e la riuscita del Curricolo, è stata prevista, già per l'anno scolastico 2021-2022, una fase di sperimentazione preliminare alla costituzione della Rete. Più specificamente, si è trattato di un lavoro di ricerca-azione condotto da un gruppo di Esperti in 18 scuole interessate, distribuite in 10 regioni, e strutturato in 4 momenti:

1. progettazione (con la collaborazione del docente referente presso la scuola);
2. realizzazione di brevi percorsi laboratoriali di 10 ore in due classi parallele;
3. monitoraggio e valutazione, sulla base di dati di tipo qualitativo e quantitativo raccolti in entrata e in uscita, sotto il coordinamento scientifico della Prof.ssa Elisa Truffelli (Docente di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Bologna);
4. restituzione dei risultati agli insegnanti e ai dirigenti degli istituti scolastici coinvolti nel Progetto.

Un lavoro di monitoraggio e valutazione più ampio e capillare, sul medio-lungo periodo, sarà condotto a partire dall'a.s. 2022-2023 per tutto il primo quinquennio della Rete di Scuole.

### ***Le finalità del progetto Inventio***

L'esperienza di *Filò* in anni di attività nella scuola e la riflessione teorica svolta nell'ambito del lavoro di ricerca di *AIÓN* insieme hanno generato la convinzione, nei due soggetti promotori, circa le potenzialità del dialogo filosofico di trasformare in profondità individui e gruppi, rendendoli più consapevoli e capaci di mettersi in relazione e di pensare in modo critico e creativo. La pratica del dialogo filosofico, se introdotta in modo graduale e strutturale nell'istruzione tecnica e professionale, può dunque mirare a tale consapevolezza e a tali capacità, innescando quel processo di cambiamento del paradigma educativo evocato da decenni dalla ricerca pedagogica e dal mondo del lavoro, ma mai pienamente realizzato.

Se innovare il modello educativo è la più sistematica e, forse, più ambiziosa delle finalità, in quanto andrebbe a intervenire su uno storico punto debole della scuola italiana – ovvero il suo radicamento a metodologie tradizionali –, altrettanto centrali sono due obiettivi che aspirano a modificare il profilo in uscita degli studenti. Il primo è quello di formare professionisti all'altezza della sempre maggiore complessità della società della conoscenza, attraverso lo sviluppo di competenze trasversali che permettano al futuro diplomato di gestire in modo attivo le novità del moderno modello lavorativo (digitalizzazione, automazione, gestionalità partecipata, internazionalizzazione, diversificazione, co-working, ecc.). Il secondo, in un'ottica più di lungo termine, è trasformare gli studenti in cittadini e persone che siano attori in grado di agire e interagire consapevolmente con il contesto nel quale sono immersi (vedi § *Il Pecup e filosofia*). Nella prospettiva del Progetto, questi due momenti sono integrati e difficilmente separabili. La pratica filosofica, infatti, considerata qui la leva in grado di rispondere a entrambe le istanze, se da un lato può essere intesa in senso più tecnico come un'educazione al pensiero critico, dall'altro come una sorta di educazione sentimentale, uno strumento privilegiato per educare al dialogo, all'ascolto, al dubbio, alla sensibilizzazione verso i problemi posti, all'empatia verso gli altri, ecc. Entrambi questi assi non possono non determinare, insieme, sia le decisioni in ambito professionale sia quelle personali e sociali.

Resta, infine, una quarta finalità, altrettanto strutturale della prima e certamente non meno importante per la portata che ha, anche se agisce su un fenomeno diverso. Si tratta di intervenire sulla diminuzione costante delle iscrizioni negli istituti tecnici e professionali (circa 1 punto percentuale all'anno da più di un decennio) per mezzo di due strategie: da un lato, potenziarne l'offerta formativa attraverso una migliore integrazione tra sapere tecnologico e sapere umanistico; dall'altro, coinvolgere le scuole secondarie di I grado per aiutare gli studenti ad orientarsi con maggiore consapevolezza e razionalità nella scelta degli istituti superiori. Iniziativa, quest'ultima, che verrà condotta a partire dal 2022-2023 ed è volta alla soluzione di un problema che genererà, se la tendenza non viene arrestata e invertita in tempo, un vuoto di offerta lavorativa in numerosi e strategici settori economici del Paese.

Tutte e quattro queste finalità (innovazione scolastica, educazione alle competenze trasversali, educazione socio-personale, orientamento) sono da considerare possibili risposte a bisogni concreti e urgenti che affliggono la scuola italiana. È a partire da questi bisogni che è nata la proposta di *Inventio*, il primo tentativo strutturato di introdurre la filosofia nell'istruzione superiore di tipo non liceale, dopo trent'anni esatti di documenti ministeriali che hanno auspicato di andare in questa direzione, a cui si aggiungono numerose e autorevoli voci del mondo della scuola e dell'università.

## ***La struttura della Rete Nazionale Inventio***

La Rete di Scuole *Inventio* è, dunque, il risultato di un processo di ricerca e di azioni mirate a modificare in modo strutturale l'offerta formativa degli istituti tecnici e professionali italiani, attraverso l'introduzione di un approccio innovativo offerto dalle pratiche filosofiche. Per lo stesso statuto giuridico che le definisce (DPR 275/1999, art. 7; Legge 107/2015, art.1, commi 70, 71, 72 e 74), le reti di scuole mettono in sinergia, attraverso uno scambio di buone pratiche, le singole scuole che decidono, in autonomia, di lavorare per un obiettivo comune. In quest'ottica, le scuole che aderiscono alla Rete Nazionale *Inventio* condividono gli obiettivi di fondo descritti sopra e realizzano una serie di interventi volti al loro raggiungimento. Tra questi, c'è innanzitutto l'attuazione del presente Curricolo, articolato secondo un percorso graduale dalla classe 1<sup>a</sup> alla classe 5<sup>a</sup>, ma che vuole coinvolgere anche le classi terze degli istituti secondari di 1° grado per proposte volte all'orientamento.

Il Curricolo prevede un totale di 24 ore all'anno da svolgersi in orario curricolare, secondo una distribuzione stabilita autonomamente da ogni consiglio di classe; ore che sono condotte da un esperto esterno, il quale, una volta formato alle metodologie e alle specificità del Curricolo, lavora in compresenza e sinergia con i docenti coinvolti, con i quali progetta le attività.

Dal punto di vista dei contenuti, sono stati individuati 3 assi su cui il Curricolo intende puntare:

- ASSE 1 – Trattazione di alcuni grandi temi universali, anche declinati in problemi di tipo attuale. A titolo di esempio, nell'arco dei 5 anni potranno essere approfonditi e discussi temi afferenti a etica (il problema della scelta, la giustificazione del male, ecc.), politica (la giustizia, le forme di governo, ecc.), metafisica (cosa esiste, l'identità, ecc.), epistemologia (la verità, il problema della conoscenza, ecc.), filosofia della scienza (il valore delle prove scientifiche, la causalità, ecc.), filosofia delle menti (il rapporto tra pensiero e realtà, l'emergere della coscienza, ecc.), ecc.
- ASSE 2 – Trattazione di alcuni temi più legati all'indirizzo di studio: ad esempio, negli istituti di area 'Tecnologico-industriale' potrà essere trattato il problema del rapporto tra esseri umani e intelligenza artificiale; negli istituti di area 'Servizi' può essere affrontato il tema della libertà dell'individuo inserito in determinate strutture economiche; negli indirizzi di area 'Territorio', si può discutere del controllo dell'essere umano sulla natura; ecc.
- ASSE 3 – Trattazione di contenuti legati allo sviluppo del pensiero critico: il ruolo delle ragioni, la struttura dell'argomento, l'importanza della definizione, il pericolo di *bias* cognitivi e fallacie argomentative, la valutazione degli argomenti, ecc.

Se i primi due assi verranno sviluppati in percorsi laboratoriali al centro dei quali si colloca l'esperienza del dialogo filosofico, l'ultimo verrà condotto attraverso giochi, esercizi e attività, secondo metodologie di tipo induttivo (vedi § *Metodologie*). Tali attività possono essere progettate in connessione con quelle di dialogo o separatamente, a seconda del contesto e dell'utilità. In questo modo, lo studente avrà vissuto, nell'arco del quinquennio, un percorso di pratica filosofica di 120 ore totali (quasi un'ora settimanale) in cui ha avuto occasione di riflettere, interrogarsi, investigare e dialogare sia su alcuni dei problemi più significativi per il genere umano sia su alcuni dei problemi del dibattito attuale e pertinenti al suo percorso di studi.

## ***La genesi del Curricolo***

L'idea di questo documento è nata da molteplici esperienze. Innanzitutto, il modello della *Philosophy for Children*. L'intuizione di Matthew Lipman circa l'importanza di educare i bambini a pensare a partire dai 4 fino ai 16 anni, attraverso attività legate a dei testi che lui stesso scrisse insieme ad Ann Sharp, aveva in sé elementi di profonda innovazione. Non solo la visione di un sistema educativo fondato sul dialogo filosofico, ma anche il fatto che questa educazione si sarebbe articolata in un percorso di crescita che cominciava nella scuola dell'infanzia e, seguendo le narrazioni di un gruppo di amici dalla forte attitudine alla riflessione e alla discussione, avrebbe condotto fino all'ingresso nell'adolescenza, quando la vita sociale si fa più intensa e significativa. Benché il curricolo di Lipman abbia faticato a radicarsi nelle scuole degli Stati Uniti e in quelle dei paesi in cui si è comunque diffuso il modello della *Philosophy for Children*, la visionarietà e lungimiranza del progetto, fondato sull'idea che per educare al pensiero serva tempo e che si possa realizzare seguendo un percorso di difficoltà graduale, resta un punto di riferimento imprescindibile per chi crede nella forza ed efficacia del dialogo filosofico e nella sua capacità di educare a competenze relazionali e critiche.

La seconda matrice del Curricolo è la riflessione teorica che i membri del Gruppo di Ricerca *AIÓN*, sia singolarmente sia nel lavoro di ricerca condiviso, hanno condotto per anni, in particolare sulla natura del dialogo filosofico, su come si costruisce e progetta un laboratorio, su come si conduce, sugli effetti sui partecipanti, sui contenuti e i materiali adatti, ecc. Parallelamente, non è mai mancata la riflessione sul pensiero critico, sui suoi obiettivi, sui modi migliori per veicolarne i contenuti e, soprattutto, sui punti di intersezione con il dialogo filosofico, fino a considerare quest'ultimo il modo più idoneo per educare a conoscenze e tecniche di tipo più analitico.

La terza matrice è stata, naturalmente, l'esperienza sul campo raccolta dagli esperti di *Filò* in decine di classi – dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di 2° grado –, nella formazione professionale e in numerosi contesti civici. Un'esperienza ricca che ha permesso di elaborare numerosi materiali e strumenti e di raccogliere una grande quantità di informazioni utili, soprattutto nell'istruzione tecnica e professionale, per mettere a punto una proposta organica, capace di accompagnare lo studente per 5 anni. Un'esperienza capace di diventare preziosa perché si è servita del supporto della teoresi, che ha costantemente guidato gli interventi educativi, ma capace, a sua volta, di modificare quest'ultima in base a ciò che l'esperienza sapeva dirle di nuovo.

L'ultimo, ma probabilmente il più importante, contributo alla realizzazione del documento è stato apportato dalla collaborazione dei docenti che hanno partecipato ai tavoli di lavoro. In quelle occasioni, a partire da una prima bozza che ne delineava a grandi linee lo scheletro e lavorando a gruppi, si è cominciato a dare carne al Curricolo, concentrandosi, in particolare, sull'ultimo asse, quello dei temi di indirizzo, dove gli insegnanti potevano sfruttare appieno la loro esperienza e competenza. Nell'arco dei quattro incontri, sono stati così realizzati due distinti esempi di 'laboratorio filosofico' (vedi allegato A) – uno per l'area 'Tecnologico-industriale' e uno per l'area 'Servizi' –, da intendere come modelli per possibili percorsi laboratoriali da introdurre in determinati istituti. Più nello specifico, nella progettazione del 'laboratorio filosofico', sono indicati i seguenti punti:

- Titolo
- Area tematica
- Durata
- Indirizzo
- Classe
- Discipline coinvolte
- Problema filosofico e sua tematizzazione
- Obiettivi (ricavabili dal Curricolo)

- Fasi del laboratorio. Per ogni fase:
  - a. Tipo di attività (dialogo, lavoro di gruppo, compito di realtà, attività di pensiero critico, ecc.)
  - b. Stimoli
  - c. Domande guida e domande secondarie
  - d. Eventuali approfondimenti
- Eventuale valutazione

Uno schema per certi aspetti simile a quello delle classiche unità di apprendimento, ma che, in realtà, riflette le specificità proprie dell'attività principale all'interno del laboratorio, cioè il dialogo filosofico.

L'impianto elaborato in questo contesto, con qualche modifica, è stato mantenuto poi durante la fase di sperimentazione.

### ***Il PECUP e la filosofia***

Il PECUP (*Profilo Educativo, Culturale e Professionale*), come previsto dal decreto legislativo 226/2005, stabilisce gli obiettivi in uscita, comuni a tutti i percorsi (liceale, tecnico e professionale), degli studenti della scuola secondaria di secondo grado. Secondo un'ottica esplicitamente trasversale, tutto l'iter di apprendimento compiuto durante gli anni della secondaria mira alla formazione della personalità dello studente, che dovrebbe diventare un attore consapevole e autonomo nelle scelte in tutti gli ambiti della vita. Tale traguardo generale è declinato in 3 finalità, sempre trasversali a tutti i percorsi:

#### *A. Crescita educativa, culturale e professionale dei giovani.*

I tre termini della prima finalità (educativa, culturale, professionale) non sono visti come momenti separati e distinti del percorso di apprendimento, ma sono da leggere in un'ottica di crescita integrata, capace di «trasformare la molteplicità dei saperi in un sapere unitario, dotato di senso, ricco di motivazioni e di fini» (L. 226/2005, p. 24). Assume qui piena centralità la nozione di 'competenza', intesa come uso autonomo di conoscenze e di abilità specifiche di un campo del sapere, una sorta di elaborazione personale di ciò che è stato appreso durante il quinquennio.

#### *B. Sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio.*

Il termine 'giudizio' è inteso, qui, come capacità critica generale, in grado di applicarsi a compiti molto diversi tra loro: «metodo di studio, spirito di esplorazione e di indagine, capacità intuitiva, percezione estetica, memoria, procedimenti argomentativi e dimostrativi, consapevolezza e responsabilità morale, elaborazione di progetti e risoluzione di problemi» (L. 226/2005, p. 24). Lasciando da parte le problematicità filosofiche di questo elenco, che accosta competenze eterogenee le quali avrebbero bisogno di essere definite e giustificate una ad una, è chiara comunque l'intenzione del legislatore, che interpreta la capacità di giudizio come sviluppo di un'attitudine critica, trasferibile a qualsiasi campo del sapere e attività umana che richiede l'uso consapevole della razionalità.

#### *C. Esercizio della responsabilità personale e sociale.*

Da una dimensione critica, che affronta perlopiù compiti legati alla conoscenza e all'indagine, si passa ad una dimensione deliberativa: il focus è infatti sulla nozione di 'scelta', che dev'essere consapevole e autonoma, ma che deve, allo stesso tempo, tenere conto delle conseguenze sia sul piano individuale sia su quello collettivo, assumendo che deve mirare al miglioramento e alla crescita delle realtà sociali e istituzionali nelle quali si è immersi.

Tutte e tre le finalità del PECUP cercano di rispondere in modo esplicito ad una visione integrata e, si potrebbe azzardare, umanistica dell'individuo: ogni sapere acquisito, ogni abilità fatta propria, ogni competenza interiorizzata non sono importanti in sé, ma devono contribuire, in modi e con accenti diversi a seconda del percorso scolastico, a formare una persona che agisce a livello personale e sociale in modo aperto, attento, razionale, libero, autonomo, creativo, consapevole, empatico, costruttivo e responsabile.

Il problema, a questo punto, è capire in che modo la scuola, dovendo far fronte quotidianamente a tutte le difficoltà strutturali note a chi la frequenta (limiti delle risorse, turnover dei docenti, personale spesso non formato a nuovi paradigmi educativi, ambienti inadeguati, ecc.), può raggiungere questi obiettivi e, in generale, rispondere all'ideale umano descritto nel PECUP.

Naturalmente, la ricetta al problema posto sopra non esiste, o, per lo meno, dovrebbe coinvolgere un percorso di riforma complessiva del sistema scolastico italiano che, benché auspicabile, resta al di fuori dell'orizzonte di possibilità di *Inventio*. Al contrario, è propria del Progetto l'idea che la filosofia possa attivare un processo di cambiamento dal basso che si muove nella direzione indicata dal PECUP. Ma il termine 'filosofia' non può essere inteso né come galleria delle idee dei grandi pensatori del passato, né come complesso ordinato dei principali temi – e del relativo dibattito – codificati dalla tradizione, né come insieme di strumenti tecnici e analitici di ragionamento. Benché tutti questi aspetti siano necessari per la conoscenza della disciplina, la focalizzazione su uno o sull'altro di essi è una scelta di prospettiva didattica inquadrabile nell'insegnamento liceale o universitario della filosofia. Ma un sapere specialistico, così come tutti gli altri, non è di per sé in grado di contribuire a quell'integrazione di saperi, allo sviluppo di capacità critiche e di atteggiamenti maturi, autonomi e responsabili, così come indicato dalle tre finalità del PECUP.

Provando, invece, a cambiare prospettiva, la filosofia può essere vista sì come sapere specialistico, con i suoi autori, i suoi contenuti e il suo linguaggio, ma anche come tentativo organico di codificare attributi e proprietà umane naturali, esattamente come fa la grammatica con la lingua appresa in età prescolare. Questi attributi sono la capacità e il bisogno degli esseri umani di compiere operazioni cognitive che, se esercitate, possono essere considerate come competenze di *pensiero critico*, macro-competenza la quale è accostata dalla maggior parte degli studiosi di questo ambito all'apprendimento di strumenti filosofici, considerati da molti i più adatti al suo sviluppo.

A questa ragione se ne aggiunge un'altra. La filosofia non ha come proprio oggetto di studio solamente le questioni che tratta direttamente, analizzandole e mettendole in discussione, ma considera anche lo statuto epistemologico delle discipline, che da sole non pensano alla propria natura, ai propri limiti conoscitivi, ai propri obiettivi. Un simile gesto metadisciplinare la fisica, la matematica, la storia, la linguistica, ecc. non sono in grado di compierlo, in quanto trascende il loro dominio: a occuparsene sono la filosofia della fisica, la filosofia della matematica, la filosofia della storia, la filosofia del linguaggio, ecc. Il nome di queste branche della filosofia è composto da due elementi: il secondo, un genitivo oggettivo, indica la scienza che si fa oggetto dell'indagine del primo, la filosofia. Ciò significa che dal semplice campo della riflessività propria della disciplina si è compiuto un passaggio, un'astrazione, per entrare all'interno di un secondo grado di riflessività.

La filosofia, dunque, per il suo posizionamento dietro le altre discipline, in una regione in cui è in grado di osservare gli altri saperi e in cui riflettere sui loro principi, ha un vantaggio rispetto ad esse: se molti principi sono diversi tra una disciplina e l'altra, ce ne sono alcuni in comune che danno fondamento a saperi che si occupano di contenuti molto eterogenei. Di conseguenza, la filosofia può senz'altro giocare un ruolo centrale nel tentativo di integrare gli altri saperi e di condurre alla formazione di una consapevolezza unitaria.

Infine, c'è una terza ragione per sostenere che la filosofia può contribuire alla formazione integrale della persona: la sua vocazione universale. La filosofia, infatti, è forse il sapere che più di ogni altro ha la capacità di destare interesse anche presso persone che nella vita non hanno mai avuto l'occasione di studiarla in modo sistematico, in quanto mette a disposizione temi e problemi di natura così generale (l'identità, la morte, i legami umani, la felicità, il rapporto tra essere umano e mondo, la conoscenza, la giustizia, la bellezza, ecc.) che è difficile non avere a che fare, prima o poi, con qualcuno di essi. Questioni che sono spesso considerate di vitale importanza da chi le affronta, filosofo o no, perché dai giudizi che intorno ad essi si formulano dipendono stati d'animo, inclinazioni, modi di percepire la realtà, stili di vita, scelte. Questa *urgenza* della filosofia è tanto più sentita quanto più si è immersi in fasi dell'esistenza, come l'adolescenza, in cui si avverte il bisogno di affermare la propria identità, di risolvere situazioni dubbie e incerte, di ricercare il significato di ciò che accade, di compiere scelte decisive, di gettare luce nella confusione del proprio futuro. Intorno ai problemi esistenziali, ma anche ad altri di natura morale, metafisica, epistemologica, ecc., gli adolescenti hanno bisogno di confrontarsi per comprendere a fondo se stessi, le loro relazioni con gli altri e il mondo. La filosofia fornisce non solo un serbatoio illimitato di problemi di questo tipo e di domande in grado di aprire alla riflessione intorno ad essi, ma anche innumerevoli possibili risposte e teorie, oltre che un linguaggio e dei metodi per riuscire ad indagarli.

Se, dunque, intendiamo la filosofia sia come mezzo per educare alle tecniche di pensiero critico sia come prospettiva da cui osservare le altre discipline sia, infine, come riserva di problemi, domande, teorie e concetti universali, allora può essere concepita non semplicemente come un sapere tra gli altri, ma come un sapere intrinsecamente trasversale, che, se opportunamente proposto, può indirizzare verso quelle finalità indicate dal PECUP: personalizzazione dei saperi, autonomia e maturità critica, responsabilità morale e civile.

### ***Gli obiettivi del Curricolo in linea con il PECUP***

L'ideazione e la scrittura del Curricolo è partita da una riflessione sui *macro-obiettivi* che il Progetto *Inventio* si voleva porre e che, naturalmente, corrispondono a quelli della disciplina filosofica stessa, opportunamente intesa come pratica dialogica e sociale. Come risultato, ne sono stati individuati tre (*competenze filosofiche*, *competenze di pensiero critico*, *competenze dialogiche*), ciascuno dei quali è stato a sua volta coniugato in *obiettivi-cardine*, a loro volta descritti in *sotto-obiettivi* più specifici.

Per 'competenze filosofiche', si intendono qui quelle capacità che la conoscenza e la pratica della filosofia dovrebbero contribuire a sviluppare, cioè i seguenti obiettivi-cardine: l'uso del linguaggio filosofico di base, l'analisi di un problema (teoretico o pratico) e, infine, la sua indagine attraverso gli strumenti forniti dalla disciplina.

Per 'competenze di pensiero critico', si intendono specifiche abilità cognitive che non appartengono esclusivamente all'ambito filosofico, ma che quest'ultimo, come si è visto, può senz'altro contribuire a formare: un uso chiaro ed efficace del linguaggio, l'esercizio del dubbio, l'argomentazione razionale, le capacità di analisi e astrazione, il problem solving.

Per 'competenze dialogiche', infine, si intende un insieme di attitudini socio-relazionali ed etiche che vanno dall'ascolto all'impegno morale della chiarezza. Attitudini che, in età adolescenziale, possono ancora essere formate, prima che si compia il processo di irrigidimento della personalità caratteristico dell'età adulta. Infatti, se parlare è senz'altro una capacità innata che appartiene a tutti gli esseri umani, dialogare è una pratica che richiede una specifica educazione, poiché esige di compiere insieme un percorso di crescita personale e comunitaria, qualunque sia il suo oggetto. Quando, poi, si scelgono come contenuto del dialogo problemi di tipo filosofico che stanno a cuore ad un gruppo di persone, allora non si condivide semplicemente un insieme di credenze, ma il bisogno

di comprendere e discutere di quei problemi: più che un contenuto, si condivide un metodo ed uno stile, quello di *pensare*. Il dialogo filosofico diventa, così, un modo di indagare insieme, nella fiducia che il contributo degli altri aggiunga ricchezza, profondità e contraddizione alla visione individuale. Per parteciparvi, servono competenze umane e sociali, che diventano gli obiettivi-cardine del macro-obiettivo in questione: contribuire allo sviluppo e alla co-costruzione di nuova conoscenza, avere cura del pensiero e dell'opinione degli altri per il bene della comunità e, infine, agire in modo autonomo, consapevole e responsabile, nel rispetto dei principi democratici.

È importante aggiungere che questa articolazione analitica è utile ai fini descrittivi, ma in realtà tutti gli obiettivi menzionati sono interdipendenti: lavorando su ciascuno di essi, infatti, si sviluppano parallelamente gli altri. Ad esempio, come è già stato accennato, in diversi casi il dialogo filosofico risulta essere il miglior mezzo per l'apprendimento di competenze critico-dialettiche. In condizioni ideali, dunque, tra un obiettivo e l'altro non c'è quasi soluzione di continuità, non nel senso che non si percepiscono le differenze tra le attività proposte, quanto che vi è una sottostante convergenza di tutte queste attività verso i medesimi obiettivi.

Ad un rapido confronto con il PECUP, è risultata subito evidente la prossimità concettuale tra i tre macro-obiettivi sopra descritti e le tre finalità del Profilo Educativo Culturale e Professionale, al punto che si è scelto di adottarne la tripartizione per strutturare l'intero Curricolo. Scelta che non ha richiesto particolari sforzi teorici, a ulteriore dimostrazione del fatto che la filosofia sembra essere naturalmente e, in un certo senso, originariamente predisposta alle finalità trasversali, come, del resto, viene dettagliatamente argomentato nel Documento ministeriale *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza* (2017).

Se la somiglianza tra 'lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio' e le competenze di pensiero critico, così come quella tra 'l'esercizio della responsabilità personale e sociale' e le competenze dialogiche sono sufficientemente chiare, l'associazione tra 'la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani' e le competenze filosofiche è già stata giustificata in § *Il PECUP e la filosofia* per mezzo di tre argomenti: lo sviluppo di attributi cognitivi naturali da parte della filosofia, la sua posizione meta-disciplinare e la sua universalità tematica.

La nuova prospettiva adottata – potremmo dire, il punto di vista del PECUP – ha risemantizzato i costrutti precedentemente articolati autonomamente, ridefinendoli, chiarendoli e, si potrebbe dire, semplificandoli, in un lavoro di parziale riconcettualizzazione. Per fare solo un esempio, la voce 'Sa lavorare in gruppo, lasciando da parte le esigenze personali e mettendo a disposizione le proprie competenze' (vedi § *Obiettivi – C. L'esercizio della responsabilità personale e sociale – Dimensione socio-relazionale*) non sarebbe mai stata individuata in modo così chiaro al di fuori di questa nuova prospettiva, benché chi si occupa di pratiche filosofiche sa bene che, in nuce, questo obiettivo è sempre presente tra le dinamiche di un dialogo filosofico.

### ***Istruzioni per un uso consapevole del Curricolo***

Ad orientare il lungo e articolato lavoro collettivo di ricerca che ha generato il testo del Curricolo, sono stati tre principi, abbastanza chiari sin da subito: *elasticità, autonomia, cooperazione*. Ciò che si è voluto realizzare non è un elenco di punti prescrittivi a cui le scuole che partecipano alla Rete e gli Esperti devono attenersi rigidamente. Una logica di questo tipo sarebbe non solo poco efficace, ma in netta contraddizione con lo spirito di tutto il Progetto, che ha visto la collaborazione a più livelli di numerosi soggetti e che, come vedremo, esige di adattarsi, scuola per scuola, classe per classe, ai singoli contesti nei quali viene calato.

Piuttosto, il Curricolo è da intendere come un insieme articolato, ma aperto, di proposte a cui le scuole e gli esperti che aderiranno alla Rete potranno ispirarsi e fare riferimento: *indicazioni* invece

di *prescrizioni*. Infatti, un momento cardine del Progetto – strategico al suo funzionamento – è quando esperto e docente referente progettano insieme l'intervento da introdurre in classe. A partire dal racconto di tutti quegli elementi che il docente conosce bene (la composizione della classe, le individualità degli studenti, i livelli di apprendimento, la propria programmazione disciplinare, quella del consiglio di classe, quella dipartimentale, il Ptof, il contesto socio-economico del territorio, ecc.) e dai suoi personali obiettivi e spunti, l'esperto, pur tenendo presente quanto è raccolto e indicato nel Curricolo, dovrà cercare di adattare la sua proposta, in termini di contenuti, di obiettivi e di scelte didattiche, alle esigenze della classe. La progettazione dei 'laboratori filosofici', in tal modo, sarà il frutto di una cooperazione attenta, che cerca di tenere insieme la doppia istanza degli specifici bisogni educativi del contesto in cui si è immersi – e delle esigenze dei ragazzi – e la qualità di contenuti e di metodi offerta dal Progetto. Una sinergia che, naturalmente, non potrà limitarsi alla fase di co-progettazione, ma che continuerà in itinere (attraverso approfondimenti, cambiamenti in corso, fasi di valutazione, ecc.) e alla fine, quando si dovranno raccogliere i dati ai fini della ricerca sperimentale e docente ed esperto si confronteranno sul percorso svolto. Se la collaborazione è virtuosa, infine, al termine del percorso è auspicabile programmare i temi per l'intervento dell'anno successivo, a partire dai desiderata dei ragazzi, ormai consapevoli del tipo di attività, e dalle esigenze di programmazione disciplinare degli insegnanti.

Tutte queste competenze sono parte integrante della professionalità degli esperti, opportunamente formati e guidati da un costante lavoro di coordinamento nazionale, così come di quella dei docenti, i quali, unendo la propria esperienza a momenti di formazione a loro dedicati, saranno in grado di accompagnare questo percorso con il giusto grado di apertura all'innovazione ma con l'efficacia richiesta per i propri fini educativi. In quest'ottica, a crescere umanamente e intellettualmente non saranno solo gli studenti, ma tutti i soggetti coinvolti nel sistema-scuola.

# METODOLOGIE E STRUMENTI

*Inventio* è un progetto articolato che si sviluppa in 24 ore all'anno e come tale propone una molteplicità di metodologie didattiche a seconda del tipo di contenuto che si vuole trattare e del tipo di competenze a cui si vuole formare. Tutte queste metodologie, pur conservando precise distinzioni, sono però accomunate da un approccio attivo, laboratoriale e cooperativo, nella prospettiva prima pragmatista (Dewey) poi socio-costruttivista (Bruner) secondo la quale la conoscenza non è tanto il risultato di una pratica individuale e solitaria, ma di un'indagine comune che nasce dal contatto diretto col problema – in questo caso critico e filosofico. Un lavoro che ha bisogno di essere guidato da una figura esperta, la quale, avendo già riflettuto sul problema e conoscendo metodologie adatte a far riflettere, a sua volta, gli studenti, è in grado di fornire loro gli strumenti per analizzarlo, comprenderlo e, eventualmente, abbozzare possibili soluzioni e risposte.

Una disamina di tutte le didattiche che si possono utilizzare di fronte alle grandi questioni della filosofia sarebbe impossibile da riportare qui di seguito. Per ragioni pratiche, si sceglie di utilizzare una distinzione di base tra le attività legate al dialogo filosofico e quelle legate al pensiero critico. Una distinzione che, come è già stato dimostrato, è molto più teorica che pratica.

## ***Dialogo filosofico***

Il dialogo filosofico è una pratica che, al di là delle differenze di approccio, prevede una struttura precisa: *stimolo, domanda, indagine/dialogo, metariflessione*. A fungere da *stimolo* può essere qualsiasi attività o prodotto culturale in grado di elicitare la riflessione: un testo letterario, iconografico, audiovisivo, un'attività creativa (ad esempio la scrittura o il disegno), un paradosso, un esperimento mentale, ecc. Allo stimolo è legata una domanda (a sua volta articolata in sotto-domande o connessa con altre domande), che può essere trovata e scelta dai partecipanti o posta direttamente dall'esperto. Per riuscire a innescare il dialogo e la riflessione sul problema che si vuole approfondire, la domanda deve avere determinate caratteristiche: deve essere rilevante per i partecipanti, dunque intrecciata al loro vissuto e sentita come fondamentale, e problematizzante, nel senso che non deve contenere già in sé elementi della risposta, ma aprire alla possibilità di due o più corni del problema tra loro difficilmente conciliabili. Solo una domanda di questo genere è capace, a sua volta, di aprire l'indagine – che in questo tipo di pratica assume la forma del dialogo –, un'indagine che diventa inevitabile poiché sentita come unica strada per rispondere ad un bisogno profondo, talvolta esistenziale. Conclusa la fase dell'indagine, alla fine di ogni sessione o di un intero laboratorio filosofico su un tema scelto, è opportuno dedicare un momento ai commenti dei partecipanti, utile per raccogliere le loro impressioni sull'esperienza vissuta, e all'autovalutazione, utile a guidarli verso una consapevolezza metacognitiva, che li renda in grado di osservare e valutare come hanno ragionato individualmente e come ha pensato e dialogato il gruppo.

Se questo è lo schema comune a tutti gli approcci, quello impiegato per la conduzione di dialoghi filosofici nel Curricolo è la *Comunità di Ricerca*, uno specifico strumento pedagogico che, nato nell'alveo del pragmatismo americano (in particolare Peirce e Dewey), viene portato alla sua massima potenzialità dalla *Philosophy for Children (P4C)* e da una metodologia affine come la *Philosophical Enquiry (PhiE)* di Peter Worley, dalle quali *Inventio* trae esplicitamente spunto per una rilettura originale, poiché calata in contesti scolastici diversi da quelli frequentati dai suoi modelli.

Per *comunità di ricerca* si intende un gruppo di studenti che, sull'esempio della comunità scientifica, collabora al fine di indagare e risolvere insieme i problemi – in questo caso di natura filosofica –, per mezzo della discussione, la messa in dubbio delle certezze, la ridefinizione dei concetti, la classificazione e costruzione di categorie, e, in particolare, l'argomentazione razionale. Gli studenti, dunque, posti di fronte al problema filosofico, saranno accompagnati ad esprimere

chiaramente le proprie emozioni ed opinioni, ad argomentarle, ad ascoltare e comprendere quelle altrui, ad analizzare criticamente le questioni affrontate e a trovare soluzioni personali e creative.

Grazie alla *Comunità di Ricerca*, il cui setting ideale è costituito dalla disposizione circolare dei partecipanti, l'apprendimento si configura come una ricerca attiva da parte di ogni studente, che sarà stimolato e guidato dalla figura dell'esperto a giungere alla costruzione di un pensiero proprio, attraverso il confronto aperto con gli altri, componente essenziale per il raggiungimento di una conoscenza più profonda, sfumata e articolata di quella di partenza.

### ***Pensiero critico***

Benché sulla definizione di *pensiero critico* non ci sia accordo tra gli studiosi, la prima teorizzazione viene comunemente fatta risalire a Dewey, che definisce questo particolare esercizio del pensiero nel modo seguente:

L'attiva, persistente e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende costituisce il pensiero riflessivo. (Dewey 1933: 8-9)

Pensare criticamente vuol dire, secondo il filosofo americano, prendere in considerazione in modo persistente e attivo le prove (nell'originale compare il termine *grounds*, traducibile con i *fondamenti*) delle nostre credenze: si può dunque ritenere una credenza *buona* solo se ha fondamenti accettabili o a loro volta giustificati razionalmente.

Poiché il pensiero critico, come si desume dalle parole di Dewey, non è un insieme ordinato di contenuti, ma una pratica di cui si è più o meno competenti, un approccio *deduttivo* come quello adottato dalla maggioranza dei manuali, sia italiani sia anglofoni – che prevede, in ordine, l'esposizione di norme e definizioni, un insieme di esempi opportunamente costruiti e un apparato di esercizi per rinforzare l'apprendimento delle norme – non può in alcun modo essere adeguato. L'acquisizione di nozioni meta-riflessive richiede, infatti, un notevole sforzo cognitivo da parte di chi apprende, per la loro complessità ed astrattezza. Un impiego di energie che spesso si rivela inutile, dal momento che quelle nozioni e quelle norme sono difficilmente applicabili ai problemi reali e trasferibili a situazioni diverse da quelle incontrate negli esempi, di solito artificiali, dei manuali. Di conseguenza, restano destinate ad essere dimenticate.

Così come nasciamo e cresciamo immersi nel linguaggio e impariamo a parlare diversi anni prima di imparare la grammatica della lingua madre, allo stesso modo siamo immersi nel pensiero e, se posti di fronte a problemi capaci di stimolarci e sfidarci, lo mettiamo in moto prima di apprendere la grammatica. Pensare, dunque, è una capacità che si apprende naturalmente, come ampiamente dimostrato dalle scienze cognitive. Altra cosa, però, è lo scarto tra pensiero naturale e consapevolezza delle strutture del ragionamento (proprio come, per continuare l'analogia, tra capacità di parlare e capacità di riflettere sulle strutture della lingua): nozioni teoriche e abilità che, una volta raggiunte, trasformano il pensiero in uno strumento capace di affrontare una varietà di problemi e situazioni, ma che, se non vengono conquistate in modo attivo, rischiamo di essere facilmente dimenticate poiché incapaci di farsi abito mentale permanente.

Dunque, volendo rovesciare il paradigma tradizionale dell'apprendimento, il Curricolo *Inventio* adotta un approccio *induttivo*: l'esperienza diretta del fenomeno cognitivo, veicolata attraverso diverse attività, molte delle quali di tipo ludico, è il punto di partenza per giungere in modo guidato, anche se sempre autonomo e immerso nell'ambito della dimensione sociale, a nozioni di tipo metacognitivo (la struttura dell'argomento, la sua valutazione, le fallacie, ecc.). Per le ragioni riportate sopra, la via induttiva sembra più efficace – oltre che più divertente, stimolante e coinvolgente – di quella deduttiva, poiché è in grado di consolidare una pratica di pensiero nella quale, poi, possono essere introdotte, senza difficoltà, nuove nozioni teoriche.

# OBIETTIVI

## PROFILO D'USCITA DELLO STUDENTE E DELLA STUDENTESSA AL TERMINE DEI CINQUE ANNI

### A. La crescita educativa, culturale e professionale (Competenze filosofiche)

#### 1. LINGUAGGIO FILOSOFICO. Utilizzare in modo appropriato il linguaggio filosofico di base.

- Sa riconoscere e interpretare il lessico filosofico di base in testi scritti e nel discorso orale;
- Sa utilizzare in modo appropriato il lessico filosofico di base, anche in campi disciplinari diversi e in contesti informali.

#### 2. ANALISI FILOSOFICA. Individuare, analizzare e valutare un problema attraverso strumenti filosofici.

- Sa identificare un problema filosofico sia nel testo scritto sia nel discorso orale sia in situazioni reali;
- Sa scomporre un problema nei suoi elementi costitutivi, designandoli per mezzo di categorie filosofiche (ad es., *ragioni/conclusione*, *potenziale/attuale*, *sufficiente/necessario*, *particolare/universale*, *reale/ideale*, ecc.);
- Sa individuare i principi filosofici alla base delle proprie e delle altrui credenze;
- Sa identificare le principali questioni epistemologiche delle discipline studiate.

#### 3. INDAGINE FILOSOFICA. Indagare un problema attraverso strumenti filosofici per giungere ad un giudizio o ad una decisione.

- Sa trasformare un problema in domande rilevanti e problematizzanti, capaci di avviare l'indagine filosofica;
- Sa servirsi dei principali strumenti della filosofia (concettualizzazione, ragionamento ipotetico e controfattuale, argomentazione, ecc.) per approfondire la conoscenza della realtà e di sé, anche in ottica orientativa;
- Sa formulare autonomamente giudizi (interpretazioni, soluzioni, opinioni, ecc.), sulla base di argomenti filosofici;
- Sa assumere autonomamente decisioni in ambito personale e sociale, sulla base di argomenti filosofici;
- Sa individuare in modo creativo nuove associazioni tra elementi eterogenei (idee, contenuti disciplinari e interdisciplinari, eventi della propria esperienza, ecc.) sulla base di principi filosofici.

### B. Lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio (Competenze di pensiero critico)

#### 1. LINGUAGGIO. Esprimersi in modo chiaro ed efficace.

- Sa utilizzare i concetti chiave per la comprensione e la valutazione del ragionamento (*verità*, *accettabilità*, *credenza*, *prova*, *certezza*, *probabilità*, *validità*, *fallacia*, *ragioni*, *conclusione*, *argomento*, ecc.);
- Sa chiarire il significato dei termini ambigui o vaghi utilizzati;
- Sa definire i concetti utilizzati secondo procedure formalmente corrette;
- Sa utilizzare i principali strumenti della retorica quando adeguatamente supportati da ragionamenti corretti e dialetticamente solidi.

#### 2. ESERCIZIO DEL DUBBIO. Mettere in dubbio le credenze proprie e altrui.

- Sa porre domande e formulare controargomenti in grado di mettere in luce le contraddizioni e i punti di debolezza del ragionamento (proprio e altrui);
- Sa ricostruire un argomento (proprio e altrui), individuando premesse implicite non dichiarate;

- Sa valutare un argomento (proprio e altrui) secondo specifici criteri;
  - Sa valutare le fonti per riconoscere la veridicità dell'informazione, anche nei sistemi complessi propri della società della conoscenza.
- 3. ARGOMENTAZIONE. Giustificare una tesi per mezzo di argomenti corretti ed efficaci.**
- Sa scegliere le ragioni migliori rispetto alla conclusione, al fine argomentativo e al contesto;
  - Sa costruire argomenti formalmente corretti ed efficaci in relazione al contesto;
  - Sa evitare consapevolmente le fallacie più diffuse e i principali bias cognitivi.
- 4. ASTRAZIONE e ANALISI. Compiere distinzioni e generalizzazioni volte alla comprensione di un contenuto.**
- Sa dividere un contenuto in parti, nominandole per mezzo di categorie e individuando relazioni tra di esse;
  - Sa generalizzare (riunire elementi distinti particolari sotto un'unica categoria);
  - Sa trasformare in schema o mappa un problema o un contenuto disciplinare;
  - Sa ricostruire metacognitivamente i passaggi principali di un'indagine (individuale o di gruppo), valutando la correttezza dei propri processi di pensiero.
- 5. PROBLEM SOLVING. Risolvere in problema adottando i metodi migliori in base all'informazione data.**
- Sa applicare tecniche e metodi di indagine orientati alla soluzione operativa di un problema, adatti al contenuto, al dominio e al contesto;
  - Sa adottare uno stile di pensiero produttivo che non si limiti alla replica meccanica di idee, procedure e comportamenti del passato;
  - Sa scegliere la linea d'azione migliore tra diverse alternative possibili, gestendo i processi e i cambiamenti in modo proattivo;
  - Sa trovare soluzioni originali e creative ai problemi e delineare visioni innovative.

## **C. L'esercizio della responsabilità personale e sociale (Competenze dialogiche)**

- 1. DIMENSIONE EPISTEMICA. Contribuire allo sviluppo e alla co-costruzione di nuova conoscenza.**
- Sa esprimere in modo chiaro le proprie opinioni e riformularle quando richiesto;
  - Sa contribuire in maniera pertinente e costruttiva allo sviluppo di un dialogo volto a indagare o risolvere un problema;
  - Sa contribuire in modo originale e creativo al processo collettivo di indagine.
- 2. DIMENSIONE SOCIO-RELAZIONALE. Avere cura del pensiero e dell'opinione degli altri per il bene della comunità.**
- Sa partecipare ad un dialogo in maniera rispettosa e responsabile;
  - Sa ascoltare e comprendere il pensiero degli altri, esprimendo feedback costruttivi;
  - Sa ascoltare e comprendere il pensiero degli altri, dando prova di coglierne la dimensione emotiva e il valore esistenziale;
  - Sa lavorare in gruppo, lasciando da parte le esigenze personali e mettendo a disposizione le proprie competenze.
- 3. DIMENSIONE CIVICA. Agire in modo autonomo, consapevole e responsabile, nel rispetto dei principi democratici.**
- Sa costruire e intraprendere una linea di condotta coerente e razionale, a partire dall'analisi di fatti e fenomeni e dalla considerazione del contesto;
  - Sa agire a livello personale, sociale e professionale in modo coerente con un sistema di valori scelto autonomamente e razionalmente, nel rispetto dei diritti altrui;
  - Sa utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà.

# CONTENUTI

## ASSE 1: Temi universali

Di seguito si riporta un elenco non esaustivo di possibili temi, considerati universali, che potrebbero essere trattati nella forma del dialogo filosofico e di altre attività affini. Molti di questi temi, senza per questo perdere la loro portata universale, possono in realtà essere considerati sotto una prospettiva di indirizzo, in quanto ricchi di riferimenti a discipline di studio che caratterizzano determinati istituti.

Ogni volta che viene approfondito un tema importante come quelli indicati nella tabella, è consigliato restituire almeno in parte la sua dimensione storico-filosofica, non tanto per mezzo di approfondimenti su autori, periodi, correnti, ecc., quanto per mezzo di connessioni disciplinari e interdisciplinari.

TEMA	SOTTOTEMI	SETTORE DISCIPLINARE
1. Identità	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identità degli oggetti</li> <li>- Identità della persona</li> <li>- Identità sincronica e diacronica</li> </ul>	Metafisica e Ontologia
2. Spazio/tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spazio e tempo come categorie mentali e ontologiche</li> <li>- Spazio e tempo come limiti umani in rapporto a Dio/l'assoluto</li> <li>- Oggetti nel tempo e nello spazio</li> <li>- Visioni del futuro</li> </ul>	Metafisica e Ontologia; Filosofia della religione; Future studies
3. Esistenza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esistenza e morte</li> <li>- Senso (o fine) della vita</li> <li>- Essere umano in rapporto al tempo</li> </ul>	Filosofia teoretica (Fenomenologia, Esistenzialismo); Filosofia della religione
4. Vita e forme di vita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Essere umano in rapporto alle altre forme di vita</li> <li>- Intelligenza delle altre forme di vita</li> <li>- Ontologia delle altre forme di vita</li> </ul>	Filosofia della natura; Ontologia; Neuroscienze; Etologia
5. Libertà	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libero arbitrio e determinismo</li> <li>- Libertà morale e responsabilità individuale</li> <li>- Libertà politica</li> <li>- Autonomia del soggetto</li> </ul>	Filosofia morale; Filosofia politica; Metafisica
6. Bene/male	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libertà morale e responsabilità individuale</li> <li>- Responsabilità collettiva</li> <li>- Relazioni con gli altri</li> <li>- Utilitarismo/Deontologismo</li> </ul>	Filosofia morale; Filosofia del diritto
7. Felicità	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relazioni con gli altri</li> <li>- Ricerca del piacere/Ricerca della virtù</li> <li>- Felicità e conoscenza</li> <li>- Egoismo/Altruismo</li> </ul>	Filosofia morale; Filosofia teoretica
8. Conoscenza e verità	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Limiti e possibilità della conoscenza umana</li> <li>- Problema del relativismo</li> <li>- Verità e Post-verità</li> <li>- Problema dello scetticismo</li> <li>- Conoscenza e credenze vere</li> <li>- Idealismo/Realismo</li> <li>- Conoscenza del mondo e linguaggio</li> <li>- Conoscenza scientifica</li> </ul>	Epistemologia; Filosofia della scienza; Filosofia del linguaggio; Ontologia; Logica

9. Emozioni	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ruolo delle emozioni nelle decisioni</li> <li>- Ruolo delle emozioni nella conoscenza</li> <li>- Emozioni e razionalità</li> <li>- Emozioni e psicologia</li> </ul>	Filosofia delle emozioni; Scienze cognitive; Filosofia della mente; Psicologia
10. Relazioni	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relazioni affettive (amicizia, eros, famiglia, ecc.)</li> <li>- Relazioni educative</li> <li>- Relazioni strumentali</li> </ul>	Filosofia morale; Filosofia delle emozioni; Filosofia teoretica; Filosofia dell'educazione; Pedagogia
11. Comunità	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Giustizia</li> <li>- Diversità</li> <li>- Responsabilità</li> <li>- Potere</li> <li>- Leggi</li> <li>- Stato</li> <li>- Forme di comunità</li> </ul>	Filosofia morale; Filosofia politica; Filosofia del diritto
12. Tecnica e tecnologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cittadinanza digitale</li> <li>- Responsabilità della scienza</li> <li>- Rapporto essere umano macchine</li> <li>- Intelligenza artificiale</li> <li>- Transumano e Postumano</li> <li>- Realtà materiale e realtà virtuale</li> </ul>	Filosofia della scienza; Filosofia della tecnica; Filosofia morale; Metafisica e Ontologia
13. Individuo e lavoro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etica del lavoro</li> <li>- Diritti</li> <li>- Rapporto essere umano/macchine</li> <li>- Rapporto essere umano/economia</li> <li>- Rapporto essere umano/potere</li> </ul>	Filosofia morale; Filosofia dell'economia; Filosofia politica; Filosofia del diritto
14. Linguaggio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapporto linguaggio/mondo (concetti, significato, senso e riferimento, descrizioni, ecc.)</li> <li>- Rapporto linguaggio/mente</li> <li>- Sintassi, semantica e pragmatica</li> </ul>	Filosofia del linguaggio; Filosofia della mente; Neuroscienze; Psicolinguistica; Metafisica e Ontologia; Logica; Epistemologia
15. Natura e cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fallacia naturalistica</li> <li>- Determinismo ambientale/genetico e libertà</li> <li>- Limiti tra natura e cultura</li> <li>- Transumano e Postumano</li> </ul>	Epistemologia; Filosofia morale; Ontologia
16. Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interazione tra essere umano e natura</li> <li>- Impatto ambientale</li> <li>- Natura ed etica (rapporto tra legge naturale e legge positiva)</li> <li>- Diritti degli animali</li> <li>- Forme di comunità</li> </ul>	Eco-Filosofia; Filosofia morale; Filosofia della scienza; Filosofia del diritto; Filosofia politica
17. Problemi bioetici	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fine vita</li> <li>- Clonazione</li> <li>- Eugenetica</li> <li>- Trapianti</li> <li>- Ingegneria genetica</li> </ul>	Filosofia morale; Antropologia filosofica; Metafisica; Filosofia del diritto
18. Bellezza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Natura dell'opera d'arte</li> <li>- Natura dell'immagine</li> <li>- Realtà e sua rappresentazione</li> <li>- Riproducibilità dell'opera d'arte</li> </ul>	Estetica; Metafisica e Ontologia
19. Mente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapporto mente/corpo/ambiente</li> <li>- Rapporto mente/cervello</li> <li>- Intenzionalità</li> <li>- Mente naturale/mente artificiale</li> </ul>	Filosofia della mente; Scienze cognitive; Psicologia

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mente estesa</li> <li>- Cogito e dualismo</li> <li>- Coscienza</li> </ul>	
20. Corpo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapporto mente/corpo/ambiente</li> <li>- Corpo come relazione</li> <li>- Dimensione materiale dell'esistenza</li> <li>- Morte</li> </ul>	Filosofia teoretica (Fenomenologia, Esistenzialismo); Filosofia della mente; Scienze cognitive
21. Dio e religione	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapporto essere umano e Dio</li> <li>- Immortalità, aldilà, reincarnazione</li> <li>- Conoscenza di Dio</li> <li>- Eternità, infinito, assoluto</li> <li>- Dio e la morale</li> <li>- Dio e la legge</li> </ul>	Filosofia teoretica; Filosofia della religione; Epistemologia; Filosofia morale; Filosofia politica; Filosofia del diritto

## ASSE 2: Temi di indirizzo

Per semplificare la definizione dei temi per indirizzo, è stata elaborata una classificazione volta a riordinare i numerosi indirizzi tecnici e professionali presenti attualmente nel sistema scolastico italiano:

### 1. Tecnologico-industriale

1. TECNICI (Meccanica, mecatronica ed energia; Elettronica ed elettrotecnica; Informatica e telecomunicazioni; Chimica, materiali e biotecnologie; Sistema moda);
2. PROFESSIONALI (Industria e artigianato per il Made in Italy; Manutenzione e assistenza tecnica; Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: odontotecnico; Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: ottico).

### 2. Servizi

1. TECNICI (Amministrazione, finanza e marketing; Turismo; Trasporti e logistica; Grafica e comunicazione);
2. PROFESSIONALI (Servizi commerciali; Enogastronomia e ospitalità alberghiera; Servizi culturali e dello spettacolo; Servizi per la sanità e l'assistenza sociale).

### 3. Territorio

1. TECNICI (Costruzioni, ambiente e territorio; Agraria, agroalimentare e agroindustria);
2. PROFESSIONALI (Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio e gestione delle risorse forestali e montane; Pesca commerciale e produzioni ittiche; Gestione delle acque e risanamento ambientale).

Si riportano, a titolo di esempio, alcuni possibili temi pensati per i settori di indirizzo descritti sopra:

Tecnologico-industriale	<ol style="list-style-type: none"> <li>a. Rapporto essere umano/macchine</li> <li>b. Intelligenza artificiale</li> <li>c. Cittadinanza digitale</li> </ol>
Servizi	<ol style="list-style-type: none"> <li>a. Linguaggio e manipolazione</li> <li>b. Felicità e benessere</li> <li>c. Rapporto essere umano economia</li> </ol>
Territorio	<ol style="list-style-type: none"> <li>a. L'interazione tra essere umano e natura</li> <li>b. Natura e cultura</li> <li>c. Natura ed etica (rapporto tra legge naturale e legge positiva)</li> </ol>

Per una esemplificazione di come questi temi possono essere declinati in specifici indirizzi, si rimanda all'Allegato A, che contiene i due laboratori filosofici elaborati durante i tavoli di lavoro:

1. 'Il rapporto tra umano e natura nell'era della tecnica' (Settore tecnologico-industriale)
2. 'Verità e autoinganno' (Settore servizi)

## ASSE 3: Pensiero critico

### CLASSE 1^: Dare e chiedere ragioni per pensare.

Il primo anno si concentra sulle conoscenze richieste per argomentare e formulare giudizi su questioni di natura teoretica. Le nozioni e tecniche di base per il riconoscimento, l'analisi e la valutazione dell'argomento possono essere introdotte a partire da esempi di vita quotidiana, su casi trattati nel dibattito pubblico o su questioni desunte dal dialogo in classe sui temi scelti negli altri assi.

- Nozioni di base del ragionamento teoretico: *verità/falsità, accettabilità/inaccettabilità, fatti, prove, ragioni (epistemiche/pratiche), stati mentali/atti linguistici, tesi/antitesi, certezza, ragioni e conclusioni, argomento, enunciato, proposizione, giustificazione, ecc.*;
- I principali stati mentali coinvolti nel ragionamento e i relativi atti linguistici coinvolti nell'argomento: *credenza, domanda, assunzione, ipotesi, dubbio, ecc.*
- Il ruolo delle *ragioni* per sostenere una tesi;
- La struttura di base dell'argomento;
- La parafrasi e la valutazione dell'argomento.

### CLASSE 2^: Dare e chiedere ragioni per agire

Il secondo anno si concentra sulle conoscenze e le competenze richieste per argomentare e compiere scelte in contesti di deliberazione individuale e collettiva. Le tecniche di deliberazione possono essere introdotte proponendo di assumere decisioni su questioni di interesse pratico per la classe o su questioni che si pongono in scenari controfattuali estrapolati dal contesto della loro età.

- Nozioni di base del ragionamento pratico: *scelta, fine, valore, ragioni pro e contro (costi/benefici), ragione strumentale e ragione finale, valore intrinseco e valore estrinseco, valore oggettivo e soggettivo, ecc.*;
- Distinzione tra dialoghi di diversa natura: persuasivo, deliberativo, di indagine, di negoziazione, informativo, eristico;
- Il ruolo della pragmatica del linguaggio nella comunicazione (implicature, presupposizioni, dipendenza contestuale, ecc.);
- Tecniche ed euristiche di problem solving;
- Tecniche ed euristiche di deliberazione individuale;
- Tecniche ed euristiche di deliberazione collettiva.

### CLASSE 3^: Concetti e definizioni

Il terzo anno mira a consolidare negli studenti la capacità di analizzare concetti e ragionare su possibili definizioni. A questo proposito, può essere utile proporre agli studenti di analizzare alcuni concetti chiave della filosofia che svolgono un ruolo cruciale nella loro vita (amore, giustizia, felicità, ecc.) e di seguire il cosiddetto metodo degli esempi e controesempi, modellato sulla ricerca socratica della definizione.

- Che cos'è un concetto e come si analizza;
- La distinzione tra condizioni necessarie e sufficienti;
- Che cos'è una definizione e come si formula;
- La generalizzazione a partire da casi particolari;
- La ricerca di esempi (reali o controfattuali) che confermano generalizzazioni e definizioni;
- La ricerca di controesempi (reali o controfattuali) che confutano generalizzazioni e definizioni.

### CLASSE 4^: Presupposizioni, bias e fallacie

Nel quarto anno gli studenti studiano alcune fallacie e diventano consapevoli, non solo teoricamente ma anche metacognitivamente, di alcuni dei bias cognitivi che ostacolano la produzione di

ragionamenti validi e cogenti. A tal fine è bene introdurre la distinzione tra tipi di argomento, in modo da riconoscere anche eventuali errori di ragionamento. Data la vastità dell'argomento, ci si concentrerà in particolar modo sulle fallacie e i bias cognitivi utili per orientarsi nel dibattito pubblico.

- Nozioni di base per orientarsi nella comunicazione pubblica attuale: *post-verità, fake news, camere dell'eco, silos di informazioni, teorie del complotto, negazionismo scientifico*, ecc.;
- Il ruolo della testimonianza esperta;
- I principali bias cognitivi che operano nella formazione della credenza nello scambio tra pari, nel dibattito pubblico, attraverso i social media (*disponibilità, rappresentatività, ancoraggio*, ecc.);
- Tecniche di metacognizione per riflettere sui propri processi di pensiero: analisi della formazione delle credenze, distinzione tra aspetti epistemici e non-epistemici (ad es., emozioni);
- Tecniche dialettiche per riconoscere le presupposizioni alla base di una credenza, di una domanda o di un ragionamento;
- *Validità, correttezza, bontà* dell'argomento;
- La distinzione tra i principali tipi di argomento (deduttivo, induttivo e abduttivo);
- Alcune delle fallacie più diffuse, riconoscibili anche per mezzo di strumenti logico-linguistici (*affermazione del conseguente, ad ignorantiam, petitio principii, fallacia induttiva, post hoc ergo propter hoc, ad hominem*, ecc.).

### **CLASSE 5<sup>^</sup>: (Ri)costruire e valutare argomenti**

Nel quinto anno gli studenti, portando a compimento attraverso strumenti più raffinati un percorso cominciato in prima, imparano a ricostruire un argomento incontrato in un testo scritto, in un discorso orale o durante un dialogo per valutarne la bontà e, parallelamente, a costruire buoni argomenti secondo tecniche e schemi di ragionamento corretti.

- Tecniche di ricostruzione schematica dell'argomento volte a riconoscere le tesi e la struttura gerarchica delle ragioni addotte in loro favore;
- Esplicitazione delle ragioni implicite nel ragionamento proprio e altrui;
- Esplicitazione delle possibili ragioni a favore della confutazione della propria tesi;
- Valutazione della correttezza dell'argomento;
- Costruzione e pianificazione di una difesa argomentata della propria tesi in un contesto dialettico, secondo schemi di ragionamento corretti (*modus ponens, modus tollens, argumentum a fortiori, ad consequentiam, a contrario, analogia*, ecc.)

# VALUTAZIONE

La scelta se e come valutare le attività svolte è a discrezione dell'insegnante. Tuttavia, anche considerando il numero di ore previste e l'etica docimologica, è consigliabile accompagnarle a momenti di indagine valutativa. È bene chiarire, a questo proposito, che quando si parla di valutazione non si intende una mera e meccanica raccolta di voti, ma un'azione esperta e consapevole, parte dell'impegno della professionalità dell'insegnante, di rilevazione e interpretazione di ciò che accade in classe e negli apprendimenti dei singoli studenti. I modi per valutare, dunque, non sono univoci e non tutto ciò che accade può essere tradotto in voti numerici.

In questa sezione verranno forniti degli esempi di strumenti valutativi coerenti con l'idea di fondo del Curricolo, ma, anche in questo caso, sono da interpretare più come spunti e suggerimenti che come indicazioni vere e proprie. Nulla esclude, infatti, che l'insegnante trovi soluzioni personali più idonee a valutare il laboratorio o, comunque, a fotografare l'andamento di alcuni suoi segmenti. Quello che è importante è tenere presente alcune caratteristiche del dialogo filosofico, l'attività cardine del Progetto, che rendono la sua valutazione particolarmente complessa. Non è un caso che la questione della valutazione sia molto dibattuta nella letteratura specialistica sulle pratiche filosofiche.

Il dialogo filosofico è un'esperienza intellettuale, esistenziale e sociale che richiede un vivo e pieno coinvolgimento degli studenti, che sono invitati dall'esperto a esporre liberamente le loro opinioni, senza il timore di giudizi su di sé, a dare ragione di esse e, a loro volta, a chiedere ragione delle opinioni altrui. Tutto questo avviene in una dinamica naturale di straordinaria rapidità e complessità, in cui le parole di più soggetti si incontrano, a volte intersecandosi, a volte contraddicendosi, altre volte, addirittura, integrandosi, innestando così i semi di nuove riflessioni che possono essere sviluppate. In via ipotetica, le numerose competenze richieste ai partecipanti (ascolto, pertinenza degli interventi, capacità argomentativa, profondità delle riflessioni, analisi dei problemi, ecc.) potrebbero essere considerate come criteri per valutare il ruolo e il contributo del singolo a tutta l'attività. Tuttavia, un'operazione di questo genere non solo rimarrebbe entro i limiti di un'osservazione puramente impressionistica e aleatoria, ma tradirebbe lo spirito della comunità di ricerca, che consiste nell'indagare insieme problemi filosofici con un'attitudine di apertura verso le novità e le differenze, di confronto sulle credenze e i pregiudizi propri e altrui, di esplorazione verso territori inediti del pensiero e di fiducia nella possibilità che l'errore produca un miglioramento ed un affinamento della comprensione. Inoltre, si troverebbe in un'impasse di fronte al fenomeno, piuttosto frequente, di studenti che per varie ragioni (timidezza, introversione, paura del giudizio dei compagni, attitudine all'ascolto, ecc.) non prendono parte attiva al dialogo, anche se ne seguono con attenzione e interesse i passaggi. Valutare il loro contributo al dialogo sarebbe impossibile a meno di cadere in una evidente contraddizione.

Fatta questa premessa, esistono strumenti qualitativi più idonei per valutare il dialogo filosofico. Il primo che merita di essere menzionato è l'autovalutazione finale, che, come si è visto, è un momento importante ad integrazione della sessione, sia per lo sviluppo di capacità metacognitive sia per il funzionamento delle sessioni future. In questa fase, l'esperto può condurre una serie di domande sugli obiettivi inerenti alla dimensione epistemica e su quelli inerenti alla dimensione socio-relazionale (vedi § *Obiettivi – C. L'esercizio della responsabilità personale e sociale*) per incoraggiare i partecipanti ad assumersi la responsabilità di giudizi sul loro contributo al dialogo, sul loro modo di ragionare e argomentare, sulla loro capacità di andare in fondo ad un problema ecc. Sicuramente meno rilevanti sarebbero domande sugli obiettivi della dimensione civica, in quanto esplicitamente rivolti ad una prospettiva futura e personale.

Inoltre, chi osserva il dialogo potrebbe attribuire valutazioni formative al contributo degli studenti (sia agli obiettivi della dimensione epistemica sia a quelli della dimensione socio-relazionali) per mezzo di apposite schede che l'insegnante può costruire, personalizzandole a seconda del tipo di competenza che gli interessa rilevare. In questo modo, si possono raccogliere in modo più sistematico e analitico le impressioni, che verrebbero organizzate in uno strumento in grado di riportare una grande quantità di informazioni che, come è stato sottolineato, non possono tradursi in voti, ma possono comunque fornire un'idea abbastanza chiara degli apprendimenti e degli atteggiamenti dei singoli e del gruppo. È bene ricordare, tuttavia, che la somma di questi dati, anche se raccolti secondo standard scientifici precisi, non potrà restituire integralmente ciò che avviene realmente durante una sessione di dialogo filosofico: restituire, cioè, quell'ingrediente nascosto che la rende unica, irripetibile, imprevedibile, poiché del tutto dipendente da fattori psicologici e contestuali incontrollabili.

Benché questo ingrediente – come è auspicabile – sia destinato a restare al di fuori del controllo dell'osservatore, possono essere progettati strumenti di tipo sommativo per valutare il raggiungimento di specifici obiettivi che per loro natura sono più misurabili di altri. Di seguito si riportano alcuni esempi.

Nel caso in cui l'insegnante sia interessato a misurare l'apprendimento di alcune competenze di pensiero critico (vedi § *Obiettivi – B. Lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio*), può preparare una serie di esercizi di difficoltà graduale che richiedono, ad esempio, di individuare la struttura argomentativa di un enunciato, dal caso più semplice in cui una o due ragioni indipendenti convergono verso la stessa conclusione a quello più complesso in cui una o più ragioni giustificano una conclusione, che a sua volta funge da ragione per una conclusione ultima.

Nel caso, invece, in cui l'insegnante desideri verificare la capacità creativa di trovare argomenti *pro* e *contra* una tesi (vedi § *Obiettivi – B. Lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio*), quella che nella retorica classica era la cosiddetta fase dell'*inventio*, e la capacità di articolare un ragionamento più ampio per mezzo degli argomenti trovati (*dispositio*), può fornire agli studenti una serie di tesi sui temi più vari – non necessariamente, quindi, quelli trattati in classe – e chiedere di argomentare su una di esse. Si tratterebbe di argomentare prima a favore della tesi, dopodiché contro, al di là delle proprie credenze personali.

Nel caso, ancora diverso, in cui a voler essere verificata sia la capacità di individuare un problema filosofico in un testo scritto o orale, scomporlo nelle sue parti, ecc. (vedi § *Obiettivi – A. La crescita educative, culturale e professionale*), può far leggere un racconto che contiene un dilemma morale, chiedendo di indicare nel testo il problema, definirne i corni e trasformarlo in domanda filosofica.

Questa breve rassegna di possibili strumenti valutativi vuole solo fornire degli spunti per stimolare i docenti ad elaborare in modo autonomo e creativo le prove adeguate a valutare alcuni degli obiettivi indicati nel 'laboratorio filosofico' (vedi *Allegato A*) costruito con l'esperto. Questo tenendo ancora una volta presente che altri obiettivi, non meno importanti, non sono misurabili mediante strumenti analoghi, in quanto sono il traguardo ideale di quell'educazione socio-relazionale e sentimentale menzionata nell'*Introduzione*. È proprio in quello scarto tra il misurabile e il non misurabile che consiste la bellezza e l'originalità di questo Progetto, perché accanto a competenze valutabili, ve ne sono altre ricavabili al massimo per via intuitiva da un osservatore attento ed esperto, che non conviene costringere dentro a griglie per loro natura soffocanti. Eppure, è proprio l'intuizione di tali capacità che, quando emergono e si sviluppano, restituisce pienamente il senso di tutte le attività più tecniche che permettono alle competenze più intangibili di esprimersi e prendere corpo nel momento del dialogo, in una prospettiva umana e umanistica esplicitamente abbracciata da *Inventio*.

# BIBLIOGRAFIA

Qui di seguito viene fornita una bibliografia essenziale per comprendere più a fondo i riferimenti che hanno fornito la base teorica per l'ideazione del Progetto, senza i quali non sarebbe mai nato. Ogni testo menzionato ha contribuito a generare una tessera di *Inventio*, che ha cercato di disegnare un mosaico che tenesse insieme il piano pratico degli interventi nel sistema educativo e il piano teorico dei contributi scientifici. Affinché i numerosi soggetti che prendono parte al Progetto diventino pienamente consapevoli e protagonisti del processo di trasformazione che ne è la principale finalità, è auspicabile che il sapere filosofico e pedagogico veicolato da questi testi sia il più condiviso possibile.

- TER BERG, T., VAN GELDER, T., PATTERSON, F. AND TEPPEMA, S. (2013) *Critical Thinking: Reasoning and Communicating with Rationale*. Melbourne: Independent Publication.
- BRUNER, J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- CORNOLDI, C. (1995) *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cosentino, A. e Oliverio, S. (2011), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- D'AGOSTINI, F. (2010) *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Torino: Bollati Boringhieri.
- DEWEY, J. (1933) *How We Think*. Boston (MA): D.C. Heath & Co. (Original work published 1910). Trad. it. (2019) *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- FISHER, A. (2011) *Critical Thinking. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FLAVELL, J.H. (1976) *Metacognitive aspects of problem solving*. In Resnik, L.B. (edited by), *The nature of intelligence*. Hillsdale: Erlbaum.
- KANT, I. (2000) *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesung in dem Winterhalbjahre 1765-1766*. In Illetterati, L. (a cura di) *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*. Torino: Utet.
- Lipman, M. (1991) *Thinking in education*. Cambridge (MA): Cambridge University Press. Trad. it. (2005), *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- MARTENS, E. (1999) *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH&C. Trad. It. (2007) *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- PEIRCE, C. S. (1877) *The Fixation of Belief*, *Popular Science Monthly*, 12, 1-15. Trad. it. (2003) *Opere*. Milano: Bompiani.
- PIRO, F. (2016) *Manuale di educazione al pensiero critico. Comprendere e argomentare*. Napoli: Editoriale Scientifica.
- PONTECORVO, C., AJELLO, A.M. e ZUCCHERMAGLIO, C. (2004) *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- SANTI, M. (2006) *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- TOULMIN, S. (1958) *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it. (1975) *Gli usi dell'argomentazione*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- VYGOTSKIJ, L.S. (1934) *Myshlenie i rech': Psikhologicheskije issiedovaniya*. Moscow-Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsia'no-Ekonomicheskoe, Izdate'stvo. Trad, it. (2008) *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
- WORLEY, P. (2011) *The If Machine. Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Bloomsbury.
- WORLEY, P. (2016) *The Philosophy Shop: Ideas, Activities, and Questions to Get People, Young and Old, Thinking Philosophically*. Carmarthen: Crown House Pub Ltd.
- ZANETTI, L. (2020) *La filosofia con i bambini a partire dai problemi filosofici, La società degli individui*, n. 68 (2).

# ALLEGATO A

## Esempio 1 di ‘laboratorio filosofico’ Settore tecnologico-industriale

**Titolo:** Il rapporto tra umano e natura nell’era della tecnica

**Area tematica:** La tecnica e il rapporto tra umano e natura

**Durata:** 10 ore

**Indirizzo:** Settore tecnologico-industriale

**Classe:** IV

### Discipline coinvolte:

- Italiano: La rivoluzione scientifica;
- Storia: l’Illuminismo; la Prima rivoluzione industriale;
- Discipline di indirizzo: Biotecnologie (il ruolo della tecnica nella cura della salute); CAT (impatto ambientale delle costruzioni); Indirizzo Energia (impatto ambientale delle energie);
- Religione: il diritto dell’essere umano di intervenire sulla natura;
- Educazione civica: Agenda 2030.

### Problema filosofico e sua tematizzazione

La natura ambigua della tecnica, salvatrice e distruttrice al tempo stesso, è divenuta al centro del dibattito filosofico ma anche socio-politico con l’avvento del Novecento. Se con la Rivoluzione scientifica, in particolare nelle figure di Galileo, Bacone e Cartesio, si è affermata l’idea di tecnica come ciò che consente al genere umano di progredire attraverso il controllo e il dominio sulla natura, le guerre mondiali, insieme alla bomba atomica, ne hanno rivelato invece la potenza distruttrice, mettendo in discussione il rapporto tra umano e natura per come si era configurato nei secoli precedenti. Il rapporto tra umano e natura è al centro anche del dibattito contemporaneo: ‘Antropocene’ è il termine divulgato da Paul Crutzen, premio Nobel per la chimica atmosferica, per definire la nostra attuale epoca geologica, quell’epoca in cui l’ambiente terrestre è fortemente condizionato e, in un senso più forte, dipende dall’azione umana. Questa relazione tra umano e natura è mediata dalla tecnica, che ha modificato profondamente i nostri modi di produrre e consumare, di costruire e abitare, di comunicare, di spostarci e, sotto molti aspetti, di vivere nel mondo. Il potere inedito dell’umano sulla natura solleva allora innumerevoli domande al centro del dibattito filosofico: quale responsabilità abbiamo nei confronti della natura? Come concepire la relazione tra umano e natura? Devono essere posti dei limiti allo sviluppo e all’applicazione della tecnica? Se sì, quali?

### Obiettivi:

- A. La crescita educativa, culturale e professionale (competenze filosofiche):
  1. Linguaggio filosofico: Sa riconoscere e interpretare il lessico filosofico di base in testi scritti e nel discorso orale;
  3. Indagine filosofica: Sa formulare autonomamente giudizi (interpretazioni, soluzioni, opinioni, ecc.), sulla base di argomenti filosofici.
- B. Lo sviluppo dell’autonoma capacità di giudizio (Competenze di pensiero critico)
  2. Esercizio del dubbio: Sa valutare le fonti per riconoscere la veridicità dell’informazione, anche nei sistemi complessi propri della società della conoscenza.
- C. L’esercizio della responsabilità personale e sociale (Competenze dialogiche)
  2. Dimensione socio-relazionale: Sa partecipare ad un dialogo in maniera rispettosa e responsabile;
  3. Dimensione civica: Sa agire a livello personale, sociale e professionale in modo coerente con un sistema di valori scelto autonomamente e razionalmente, nel rispetto dei diritti altrui.

## Fasi del laboratorio

### PRIMO MODULO (2h)

- Stimolo 1: *La nuova Atlantide*, Francis Bacon
- Dialogo filosofico:
  - *Nel testo di Bacone, come viene concepita la tecnica? Qual è il suo ruolo nel rapporto tra umano e natura?*
  - *Le profezie di Bacone si sono avverate? Qual è oggi il ruolo della tecnica nel rapporto tra umano e natura?*
  - *Il mondo descritto da Bacone e riletto oggi ci appare utopico o distopico?*
- Approfondimento orale: Italiano/Storia: la Rivoluzione scientifica (l'evoluzione del rapporto tra umano e natura e tra scienza e tecnica).

### SECONDO MODULO (2h)

- Stimolo 2: prima parte del film *Interstellar* di Christopher Nolan
- Dialogo filosofico:
  - *Quale responsabilità nell'era della tecnica abbiamo nei confronti della natura?*
  - *Lo scenario descritto nel film, dove il pianeta Terra sta diventando inabitabile per l'uomo, ci pare realistico?*
  - *È nostro dovere impedire che questo avvenga? Perché?*
- Approfondimento orale: Educazione civica e i temi dell'Agenda 2030.

### TERZO MODULO (2h)

- Stimolo 3: *Dialogo di un folletto e di uno gnomo (Operette morali)*, Giacomo Leopardi  
Il folletto comunica allo gnomo che «gli uomini sono tutti morti, e la razza è perduta», ma al tempo stesso la natura ha ripreso il suo corso: «Il sole si è levato o coricato, fa caldo o freddo, qua e là è piovuto o nevicato o ha tirato vento».
- Dialogo filosofico:
  - *Come si colloca l'umano nella natura?*
  - *La natura dipende da noi o siamo noi a dipendere da lei?*
  - *Può esistere una wilderness, una natura al di fuori dell'attività manipolatoria umana?*
- Approfondimento orale: Discipline di indirizzo: impatto ambientale delle biotecnologie/costruzioni/energie.

### QUARTO MODULO (4h)

- Stimolo 4: visione del documentario *Antropocene - L'epoca umana*, Jennifer Baichwal e Nicholas de Pencier con il fotografo Edward Burtynsky.
- Dialogo filosofico:
  - *È lecito da parte dell'essere umano modificare la natura? A quali condizioni?*
- Compito di realtà: realizzare un reportage fotografico sul modo in cui l'azione umana ha modificato il proprio quartiere. Che cosa c'è? Cosa è stato fatto? Come giudichiamo le modifiche che sono state apportate? Che uso è stato fatto della tecnica? Come ci si è posti nei confronti della natura? Come si potrebbe migliorare?

### Valutazione:

- Formativa e in itinere: focus sulla capacità di articolare ragioni e dialogare con i compagni
- Sommativa: testo argomentativo scritto a conclusione del percorso;
- Valutazione legata allo svolgimento del compito di realtà sulla base dei seguenti criteri:
  - Capacità di lavorare in gruppo;
  - Problem solving;
  - Capacità di tradurre i contenuti del dialogo in un prodotto.

*All'interno del gruppo che, nell'ambito dei Tavoli di lavoro, ha elaborato questo 'laboratorio filosofico', è stata anche ampiamente discussa la possibilità di sottrarre alla valutazione il presente percorso, con la finalità di creare un contesto in cui studenti e studentesse si sentano liberi di esercitare ed esprimere il proprio pensiero senza la paura di essere giudicati.*

## **Esempio 2 di ‘laboratorio filosofico’**

### **Settore servizi**

**Titolo del laboratorio:** Verità e autoinganno

**Area tematica:** Persuasione/manipolazione, fake news e bias in associazione al marketing

**Durata:** 6h

**Settore:** Servizi

**Classe:** V

#### **Discipline coinvolte e collegamenti disciplinari/interdisciplinari:**

- Storia: analisi di come viene *costruita* la verità nella propaganda dei regimi totalitari del primo ‘900; Epoca giolittiana in Italia: confronto tra narrazione ufficiale e satira/‘controcanto’;
- Italiano: analisi del ruolo del ‘momento rivelatore’ nelle opere di Pirandello, in particolare nella novella *Il treno ha fischiato*;
- Discipline di indirizzo: indirizzi turistici/alberghieri (realizzare e proporre dei pacchetti turistici per soddisfare le esigenze di un certo target, innescando la riflessione su come, nell’ideazione di questi pacchetti, si costruisca *ad hoc* un ‘bisogno’); indirizzi grafico-pubblicitario e marketing (analisi dell’uso delle immagini per veicolare messaggi diversi attraverso il confronto di 3 immagini usate per scopi differenti in diverse epoche storiche: 1. Immagine iconografica dell’Imperatore Ottone I; 2. Cartellone pubblicitario della società dei consumi; 3. Immagine di propaganda del dopoguerra americano *We can do it!*);
- Inglese: analisi dell’opera di Orwell (*La fattoria degli animali*; 1984).

#### **Problema filosofico e sua tematizzazione:**

Il problema della natura della verità è affrontato dai filosofi sin dall’antichità: Aristotele, ad esempio, formula la concezione della verità come corrispondenza alle cose del mondo. Questa caratterizzazione è successivamente messa in crisi dai filosofi della corrente pragmatista, tra cui in particolare Peirce, che assumono la verità come uno standard idealizzato di conoscenza: secondo questa interpretazione, detta epistemica, la verità è il limite ideale della ricerca.

I più recenti sviluppi sulla natura della verità si concentrano nel dibattito sulla cosiddetta *post-verità*, dove la concezione di verità come corrispondenza ai fatti o come ideale di conoscenza vengono radicalmente messi in discussione, dando rilievo invece agli aspetti della natura della verità che più fanno leva sull’emotività della nostra visione del mondo.

#### **Obiettivi:**

- A. La crescita educativa, culturale e professionale (competenze filosofiche):
  1. Linguaggio filosofico: Sa utilizzare in modo appropriato il lessico filosofico di base, anche in campi disciplinari diversi e in contesti informali;
  2. Analisi filosofica. Sa individuare i principi filosofici alla base delle proprie e delle altrui credenze.
- B. Lo sviluppo dell’autonoma capacità di giudizio (Competenze di pensiero critico)
  2. Esercizio del dubbio: Sa valutare le fonti per riconoscere la veridicità dell’informazione, anche nei sistemi complessi propri della società della conoscenza;
  3. Argomentazione: Sa evitare consapevolmente le fallacie più diffuse e i principali bias cognitivi.
- C. L’esercizio della responsabilità personale e sociale (Competenze dialogiche)
  2. Dimensione socio-relazionale: Sa lavorare in gruppo, lasciando da parte le esigenze personali e mettendo a disposizione le proprie competenze;
  3. Dimensione civica: Sa utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà.

**Fasi:****MODULO 1 (2h):**

- Attività iniziale: Brainstorming: credenze immediate su che cosa sia la verità
- Stimolo 1: Dialogo su pillola rossa o pillola blu nel film *Matrix*, Andy e Larry Wachowski
- Dialogo filosofico: *Ci interessa di più raggiungere la verità o restare in una situazione confortevole?*
- Approfondimento: *Il fu Mattia Pascal*, Pirandello
  - Confronto tra Mattia Pascal e Adriano Meis;
  - Lettura dell'episodio *Lo strappo nel cielo di carta*.

**MODULO 2 (2h):**

- Stimolo 2: Viene proposta alla classe una fake news plausibile e che conferma la visione del mondo e i pregiudizi di molti (ad es: 'la popolazione carceraria italiana è per la maggior parte straniera'; un titolo di giornale fittizio che esemplifica la disorganizzazione dello Stato italiano; ...)
- Dialogo filosofico: *È possibile riconoscere la verità a prescindere dal modo in cui ci vengono presentate le cose (con i pregiudizi che ne derivano)? Come?*
- Approfondimento: Presentazione degli stereotipi culturali sulle nazionalità delle lingue straniere studiate dalla classe (inglese, francese, spagnolo, tedesco, ...).

**MODULO 3 (2h):**

- Compito di realtà: Si consegnano ai ragazzi, divisi in gruppi, due quotidiani di orientamento politico opposto dello stesso giorno. Si chiede alla classe di analizzare come la stessa notizia sia presentata dai due giornali in maniera diversa, prestando attenzione sia alle modalità grafiche (la notizia è in prima pagina o in secondo piano?), sia alle scelte linguistiche adottate. Ogni gruppo deve poi cercare di presentare i fatti nella maniera più oggettiva possibile.

**Valutazione:**

Produzione di un elaborato finale, da svolgere in gruppo per rispecchiare lo spirito dell'attività.