

L'USO DEL TELEFONINO IN CLASSE: UN PRETESTO FILOSOFICO

Nicolò Valenzano

Abstract

A discussion between students and teacher about the use of mobile phones in the classroom can be an interesting opportunity to develop a series of lessons, including both lectures and conversational activities, about the morality and legality of such behavior. The reckoning of the implied fundamentals in the students' positions will be useful to clarify their opinions and, at the same time, to evaluate their strength. In this way, it will be possible to elaborate some alternative proposals to support the point against the use of mobile phones in the classroom. Thus, philosophical contents will be taught and philosophy will be practiced: such activity will provide an effective combination of both transmission and construction of philosophical contents.

Pretesto e contesto

Nelle classi capita, alle volte, di vedere un insegnante riprendere un alunno per aver utilizzato il telefonino in classe. Ma succede anche di incontrare, sempre più di frequente, almeno nella mia breve esperienza, alunni che obiettano qualcosa al rimprovero dell'insegnante. Ho visto un alunno (che per comodità e riservatezza chiamerò Luca) sostenere, con l'appoggio dei compagni, la liceità dell'uso del telefonino in classe, nel seguente modo: "se non faccio male a nessuno, posso utilizzare il telefonino in classe: non do fastidio a nessuno e ledo solo me stesso. Non invado la libertà di nessun altro se ne faccio un uso "privato", che non disturba la classe".

La posizione dell'alunno non ha nulla a che vedere con aspetti normativi e giuridici, la risposta è un'obiezione alla regola: lui sa che il regolamento lo vieta. Nulla serve rispondere a questa obiezione richiamandosi al regolamento interno dell'Istituto o ad altri riferimenti normativi. La tesi dell'alunno, chiama in causa, seppur inconsapevolmente, ragionamenti etici e argomentazioni di carattere filosofico, che a monte della regola si pongono, dai quali la regola trova sostentamento e giustificazione.

Progettazione dell'intervento

Presupposti

L'argomentazione utilizzata a sua difesa dall'alunno rappresenta un interessante stimolo alla progettazione di un intervento didattico, tra il dialogico e l'espositivo, inerente proprio la questione dell'uso del telefonino in classe. Non è sufficiente, mi pare, rispondere che l'uso del telefonino in classe è proibito dal Regolamento d'Istituto: si risponde in modo normativo-giuridico ad un argomento, quello di Luca, afferente al piano della morale. Mi pare, infatti, che si tratti di un tema squisitamente filosofico, relativa all'ambito dell'etica.

Per comodità si possono distinguere due aspetti dell'etica, quello emotivo, per il quale l'etica è una questione di atteggiamenti di approvazione o di disapprovazione, e quello razionale, secondo cui la persona crede o presuppone che quei sentimenti morali siano razionalmente giustificati, ossia siano sostenuti da buone ragioni. La ricerca di una

giustificazione razionale delle proprie posizioni è ciò che distingue l'etica di senso comune dall'etica critica¹. Non curarsi delle ragioni e delle implicazioni delle scelte etiche significa rifiutarsi di discutere sulle questioni morali, con gli altri e con se stessi. Con ciò si esclude il soggettivismo, poiché la ricerca della razionalità implica l'universalità². È evidente che, almeno a prima vista, la posizione di Luca non può essere ascritta nell'etica critica. Il che è il presupposto di partenza per chiedere a Luca di giustificare la propria posizione, argomentando ed esemplificando, e per evidenziare la distinzione tra etica del senso comune ed etica critica. Con ciò sarebbe utile introdurre alcune nozioni generali relative a cosa sia una teoria morale.

Il nucleo essenziale di una teoria morale è l'aspetto normativo. Una teoria morale normativa è un insieme strutturato di proposizioni dotate di tre requisiti: giustificabilità, coerenza e normatività³. Pertanto ritengo che la prima cosa da fare, per prendere sul serio la posizione di Luca, sia cercare di definirla meglio, argomentandone i passaggi, per renderla più simile ad una teoria morale normativa, dotata dei requisiti necessari. Solo questo passaggio rende possibile il dialogo filosofico e la reale messa in discussione della posizione stessa.

Mi pare che un'affermazione come quella di Luca sia da prendere sul serio e possa costituire un interessante spunto per una lezione di filosofia, che alterni momenti espositivi e momenti dialogici. Un siffatto spunto è interessante poiché rappresenta una situazione problematica concreta, pertanto configura l'apprendimento che ne scaturisce come un apprendimento significativo, ossia capace di collegare le nuove informazioni con quelle precedentemente possedute dal soggetto⁴. Mi pare che ciò sia possibile non solo al livello delle conoscenze, ma anche a quello delle convinzioni. Anzi mi pare che il collegare ed eventualmente modificare (o comunque mettere in discussione) le precedenti convinzioni sia una delle caratteristiche salienti della filosofia e delle scienze umane come materie di insegnamento nei licei.

Presupposto dell'intervento qui in questione, di ogni vero dialogo filosofico e di ogni sincero rapporto educativo è il prendere sul serio le posizioni dell'altro, qualunque esse siano. Solo in questo modo può accadere l'incontro educativo⁵. L'educazione così intesa è un'avventura aperta, di cui non si può prevedere a priori l'esito⁶. L'essere umano dà forma a se stesso attraverso l'incontro con le cose, con gli altri e con se stesso. Il rapporto educativo va dunque inteso come incontro di due libertà⁷: la libertà, da intendersi come capacità di mettersi in relazione, dell'educatore incomincia dove incomincia quella dello studente. In questa cornice teorica, ritengo, anche la tradizionale lezione frontale assume un nuovo e più articolato significato, tale da poter recuperare pienamente il suo valore fondamentale nella didattica della filosofia nei licei.

Un altro aspetto al quale mi pare importante fare riferimento in questa sede preliminare della progettazione consiste in una sintetica chiarificazione dell'importanza del dialogo filosofico nella pratica didattica in classe. Questa metodologia ha infatti grandi potenzialità sul piano relazionale e motivazionale. Il dialogo è infatti capace di farci acquisire maggiore empatia

¹ M. Mori, *Bioetica. 10 temi per capire e discutere*, Bruno Mondadori, Milano 2002, pp. 12-13.

² M. Mori, *Bioetica. 10 temi per capire e discutere* cit., pag. 19; H.T. Engelhardt, *Manuale di bioetica*, Il Saggiatore, Milano 1991, pp. 14 e 35-49.

³ R. Mordacci, *Una introduzione alle teorie morali. Confronto con la bioetica*, Feltrinelli, Milano 2003, in particolare pp. 29-32, ma in generale per una buona introduzione si vedano le pp. 19-51 e E. Lecaldano, *Prima lezione di filosofia morale*, Laterza, Roma-Bari 2010.

⁴ D. Ausebel, *Educazione e processi cognitivi*, Feltrinelli, Milano, 1978.

⁵ S. Nosari, *L'educabilità*, La Scuola, Brescia 2002; sul tema dell'incontro si veda il fondamentale R. Guardini, *L'incontro. Saggio di analisi della struttura dell'esistenza umana*, in Id, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 27-47.

⁶ C. M. Fedeli, *L'educazione come esperienza. Il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*, Aracne, Roma 2008.

⁷ Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione, 21 gennaio 2008.

e può essere utilizzato anche non esclusivamente come strumento di convincimento⁸. Uno dei tratti generali delle interazioni conversazionali consiste nella strutturazione di posizioni gerarchiche semioticamente paritarie: anche se lo scambio avviene tra interlocutori con posizioni sociali fortemente gerarchizzate, una conversazione prevede che ognuno possa dare e ricevere comunicazione in qualsiasi momento e con ampio margine di autonomia⁹. Se l'insegnante partecipa al dialogo deve, allora, porsi in posizione paritaria; se invece ne rimane fuori può cercare di essere il conduttore e mediatore del dialogo stesso, sia nel presidio del contenuto sia nella gestione delle regole di interazione¹⁰. Il dialogo filosofico presenta poi una certa importanza anche sul piano cognitivo e dell'apprendimento, poiché favorisce il processo di costruzione sociale della conoscenza attraverso l'interazione in gruppo: discutendo, oltre ad imparare le regole del dialogo, si imparano contenuti e conoscenze¹¹. L'utilizzo dell'approccio dialogico conversazionale favorisce, inoltre, l'attivazione dei processi metacognitivi: il dialogo filosofico permette di chiarificarsi e specificare meglio le proprie posizioni. Sono convinto del fatto che un dialogo filosofico ammetta anche la possibilità che qualcuno riesca a convincere l'interlocutore. Mi pare cioè un po' riduttiva la posizione, a cui sopra si è accennato, per cui il dialogo ha lo scopo di favorire l'empatia escludendo la possibilità che qualcuno cambi idea perché persuaso dalle posizioni altrui. Mi pare invece che un vero dialogo filosofico auspichi che qualcuno cambi idea, anche senza adeguarsi alle idee di un interlocutore ma semplicemente cambiando la propria prospettiva grazie al contributo dell'interazione verbale¹².

La pratica del dialogo filosofico ci permette di fare filosofia, recuperando modalità originarie della pratica filosofica, quella socratica. Quello di Socrate è un dialogo maieutico, in cui non necessariamente qualcuno convince l'altro, non si tratta di una pratica agonistica del dialogo¹³. Il recupero dell'oralità nella pratica filosofica ha quindi un preciso significato filosofico e di epistemologia della filosofia. Significa, tra l'altro, un recupero di una filosofia agoretica e praticata, di origine socratica e platonica, in contrapposizione alla metafisica strettamente correlata allo sviluppo della scrittura, che con Aristotele vede l'avvio di una riflessione sistematica e decontestualizzata¹⁴. Siffatto dialogo filosofico permette di intrecciare in modo circolare narrazione e riflessione, permettendo il superamento della visione dualistica

⁸ D. Bruzzone, *Il dialogo*, in *Apprendimento e insegnamento*, a cura di L. Guasti, Vita e Pensiero, Milano 2002, pp. 239-294, per esempio si legga a pag. 281: «per realizzare un'esperienza di apprendimento socialmente costruito occorre passare dal livello della co-narrazione, in cui si verifica una graduale concatenazione di contributi cognitivi in una situazione di uniformità di conoscenze e opinioni, a quello dell'argomentazione, in cui la dissonanza delle idee, la divergenza delle prospettive interpretative e la difformità degli interventi o delle ipotesi di soluzione, lungi dal rappresentare sintomi di un irriducibile conflitto cognitivo, diventano anzi occasione di realizzazione e incremento di un dinamismo progressivo e cumulativo delle conoscenze». Imprescindibile riferimento, per quanto riguarda il dialogo filosofico, è la *Philosophy for Children*, il cui autore di riferimento è Matthew Lipman del quale si veda per esempio *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005; si veda anche i testi pubblicati da Liguori nella collana "Impariamo a pensare".

⁹ S. Stati, *Il dialogo. Considerazioni di linguistica pragmatica*, Liguori, Napoli 1982.

¹⁰ M. Castoldi, *Didattica generale*, Mondadori Università, Milano 2010, pag. 52; per quanto riguarda le regole conversazionali, oltre alle opere citate nelle precedenti note, fondamentale riferimento è P. H. Grice, *Logica e conversazione*, in *Gli atti linguistici*, a cura di M. Sbisà, Feltrinelli, Milano 1978, in cui definisce il principio di cooperazione sulla base di quattro massime: quantità, qualità, relazione, modo.

¹¹ C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuchermaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, NIS, Roma 1991; i principali e imprescindibili riferimenti teorici di questa posizione e, in generale, dell'idea della costruzione collettiva della conoscenza sono ovviamente Mead (la costruzione della mente attraverso la relazione sociale), Vygotskij (Zona di Sviluppo Prossimale, l'interpsichico che precede l'intrapsichico), Dewey (sorgere dell'intelligenza attraverso l'interiorizzazione dei processi sociali), il primo Piaget (la ragione come prodotto collettivo), Cousinet (il lavoro per gruppi), come segnalato con precisione nel volume citato alle pp. 21-69.

¹² L. Mason, M. Santi, *Ragionamento collaborativo e cambiamento concettuale*, in «Orientamenti pedagogici», 42 (5), 1995. Mi sembra una posizione concorde con quella proposta, da altro punto di vista, da R. Casati, *Prima lezione di filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2011, in cui propone di definire la filosofia come negoziazione concettuale.

¹³ U. Volli, *Lezioni di filosofia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2008, pp. 59-60, ma in generale le pp. 53-104 sono una utile disamina del dialogo filosofico.

¹⁴ C. Sini, *Etica della scrittura*, Il Saggiatore, Milano 1992.

tra agire e pensare, tra contestualizzazione e decontestualizzazione¹⁵.

Obiettivi dell'intervento

L'intervento che qui si propone, come conseguente al dibattito sull'uso del telefonino sopra riportato, si prefigge due tipologie di obiettivi: metodologici e disciplinari. Nella prima categoria possiamo includere i seguenti obiettivi specifici di apprendimento¹⁶:

- Eseguire un dialogo filosofico, rispettandone le regole;
- Controllare e criticare le argomentazioni proprie e altrì;
- Generare argomentazioni coerenti e cogenti.

Nella seconda categoria si possono inserire alcuni obiettivi legati all'apprendimento disciplinare della filosofia:

- Riconoscere una teoria morale normativa;
- Spiegare l'importanza del dialogo in filosofia;
- Riassumere le posizioni filosofiche impersonate da un compagno durante il dialogo;
- Confrontare due diverse posizioni filosofiche;
- Criticare alla luce della posizione kantiana il concetto ingenuo di autonomia proposto da Luca;
- Criticare alla luce della posizione di Locke l'accezione ingenua di libertà negativa proposta da Luca.

I riferimenti teorici impliciti di Luca

Come già accennato in precedenza, sono convinto che il primo passo da compiere, per progettare un intervento filosofico e dialogico che parta da un'opinione di uno studente, sia quello di accertare, chiarificare e far emergere i riferimenti teorici impliciti della posizione dello studente. Ciò permetterà all'allievo di acquisire maggiore consapevolezza e ai compagni di cogliere pienamente il senso della sua proposta: l'obiettivo è trasformare una teoria morale di senso comune in una teoria morale critica. L'insegnante e i compagni potranno così, in sede dialogica, mostrare le eventuali conseguenze indesiderate della posizione di Luca. Consentirà, inoltre, di proporre alcune obiezioni e risposte, sulla base di opzioni filosofiche alternative. Consapevole dei rischi che simile impresa comporta, dall'anacronismo al rischio educativo, mi pare comunque un passaggio necessario, sia in sede teorica di progettazione che in sede pratica a lezione. È evidente che, se in sede di ricostruzione della posizione di Luca, le sue tesi si modificassero ciò implicherebbe anche una ridefinizione della questione e delle teorie implicite ad esse sottese. È quindi utile, in sede di progettazione, conoscere il più ampio spettro delle teorie morali e delle teorie politiche che potrebbero servire a giustificare o controbattere a tali argomenti.

¹⁵ Matthews Lipman ha espresso icasticamente questa posizione affermando «non credo che la filosofia [...] sia un tentativo di insegnare a 'fermarsi' per mettersi a pensare; essa può piuttosto insegnare a riflettere sul perché andiamo di fretta, e se davvero ci vogliamo andare! Non trovo ci sia incompatibilità tra il "riflettere" e "l'andare"; si può riflettere mentre si va sul perché e sul come si va», in M. Lipman, *Intervista*, a cura di M. Santi, in A. Cosentino, *Filosofia e formazione: 10 anni di Philosophy for children (1991-2001)*, Liguori, Napoli, 2002, p.49.

¹⁶ La formulazione degli obiettivi specifici di apprendimento è fatta sulla base della classificazione di Anderson e Krathwohl per la quale si veda R. Trinchero, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Franco Angeli, Milano 2012, Appendice B.

La tesi di Luca consiste nel sostenere che se non fa del male a nessun altro (e lo fa solo a se stesso) deve poter essere libero di fare ciò che vuole, deve poter decidere liberamente e autonomamente come comportarsi.

Se non mi inganno e al netto delle necessarie semplificazioni, tale opinione si fonda su due principi filosofici appartenenti al campo della filosofia politica e della filosofia morale: l'idea di libertà e il principio di autonomia.

In particolare, per quanto riguarda il primo aspetto, l'assunto implicito di Luca potrebbe essere un'accezione radicale della libertà negativa tipica di certe posizioni libertarie. La distinzione tra libertà negativa e libertà positiva è di Isaiah Berlin: la libertà negativa è assenza di impedimento e assenza di costrizioni¹⁷. In età contemporanea alcuni autori, ascrivibili all'area denominata *libertarianism*, rifacendosi alle posizioni di Mill, di Constant e, in particolare, di Hayek hanno sostenuto in modo radicale un'idea di libertà come assenza di coercizione, un'accezione antilegislativa secondo la quale la libertà è limitata dalla legislazione¹⁸. Nozick, citando numerose volte Hayek, nell'opera *Anarchia, Stato e Utopia*, definisce la libertà come assenza da coercizione e propone una minimizzazione degli interventi statali nella vita individuale. Ancora più radicali le posizioni paleolibertarie (o anarcocapitaliste) di Rothbard, per il quale «la libertà è assenza di interferenza da parte di altre persone», il che lo porta a concludere che «il libertario deve essere abolizionista (delle violazioni della libertà) e radicale»¹⁹. Un ruolo cruciale in questa accezione di libertà è svolto dall'idea di proprietà, centrale per gli autori libertari: molti libertari antiegalitari identificano, almeno implicitamente, il rispetto della libertà con quello per i diritti di proprietà²⁰. Alla luce di quanto esposto, mi pare che l'argomento di Luca alluda inconsapevolmente ad una concezione di libertà come quella appena delineata.

In realtà potrebbe sottintendere anche un'altra concezione di libertà, quella di libertà positiva per cui un soggetto è libero se ha la possibilità di orientare il proprio volere verso uno scopo, di prendere decisioni senza essere determinato dal volere altrui. È stato Rousseau a definire la libertà nello stato civile come la possibilità di non ubbidire ad altri se non a se stessi. Definizione successivamente ripresa da Kant che, dopo aver criticato la definizione di libertà come facoltà di fare tutto ciò che si vuole pur di non recare danno e ingiustizia a qualcuno, precisa che sarebbe meglio definire la libertà «come la facoltà di non obbedire ad altre leggi esterne, se non a quelle cui ho potuto dare il mio assenso»²¹. Questa concezione di libertà è strettamente connessa, se non coincidente, con la nozione di autonomia.

L'altro aspetto implicito, che mi pare centrale e decisivo nell'argomento di Luca, è appunto il richiamo al principio di autonomia. Il concetto di autonomia rappresenta uno dei temi centrali del dibattito filosofico, almeno a partire da Kant. L'autonomia come auto-governo è, se-

¹⁷ I. Berlin, *Due concetti di libertà*, in *Quattro saggi sulla libertà*, Feltrinelli, Milano 1989 si tratta del testo della lezione inaugurale alla cattedra di Teoria politica a Oxford; per la libertà come assenza di impedimento e assenza di costrizioni si veda N. Bobbio, *Eguaglianza e libertà*, Einaudi, Torino 1995, pp. 46-52. Sul concetto di libertà riferimento imprescindibile per il docente deve essere *L'idea di libertà*, a cura di I. Carter e M. Ricciardi, Feltrinelli, Milano 1996, in particolare i saggi di G. C. MacCallum Jr., J. N. Gray e C. Taylor.

¹⁸ M. Barberis, *Libertà*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 124-129 dedica un paragrafo alla "libertà libertaria"; J. S. Mill, *Saggio sulla libertà*, Il Saggiatore, Milano 1981; B. Constant, *La libertà degli antichi, paragonata a quella dei moderni*, Einaudi, Torino 2001, nello stesso volume si veda l'utilissimo saggio di P. P. Portinaro, *Profilo del liberalismo*, pp. 38-158; F. Von Hayek, *La società libera*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007.

¹⁹ M. N. Rothbard, *L'etica della libertà*, Liberilibri, Macerata, 1996, rispettivamente cap. 6 e Parte V; su Rothbard è utile vedere il sito www.rothbard.it/; R. Nozick, *Anarchia, Stato e Utopia*, Le Monnier, Firenze, 1981.

²⁰ I. Carter, *La libertà eguale*, Feltrinelli, Milano 2005, pp. 152-153 le pagine seguenti dove si abbozza una critica di siffatta posizione.

²¹ I. Kant, *Per la pace perpetua. Progetto filosofico*, Mondadori, Milano 2009, pag. 292, si tratta della nota al primo articolo definitivo. Per quanto riguarda il ginevrino si veda J.-J. Rousseau, *Il contratto sociale*, Mondadori, Milano 2009, libro I cap. 8, pag. 29. In realtà nel definire la libertà morale «che sola rende l'uomo veramente padrone di sé» precisa che «l'impulso del solo appetito è schiavitù e l'obbedienza alla legge che ci siamo prescritta è libertà»: ciò complica un po' l'attribuzione a Rousseau di un significato di libertà meramente positivo e di una concezione forte dell'autonomia dell'individuo.

condo Kant, una caratteristica della volontà qualificata da due idee fondamentali: gli esseri razionali sono guidati da quei principi che derivano dall'esercizio della ragione e l'agire razionale è l'unica fonte dei principi normativi, quindi dei principi morali. È opportuno, alla luce del dibattito degli ultimi trenta anni, introdurre alcune distinzioni, utili a fini euristici e espositivi. La prima riguarda la discriminazione tra autonomia morale, intesa come capacità di imporre a se stessi la legge morale, e autonomia personale, come tratto che si può esibire in ogni aspetto della vita. La seconda concerne l'accezione minimale, in cui si richiede lo stato minimale di essere responsabile, indipendente e capace di rispondere per se stessi, distinta dall'accezione ideale, in cui l'autonomia diventa un fine a cui tendere e per cui la persona diviene autentica e libera da costrizioni. Un'ulteriore distinzione fornisce almeno quattro significati del termine autonomia nel dibattito filosofico morale e politico attuale: (1) come capacità di autoregolamentarsi, (2) come condizione attuale dell'autogoverno, (3) come ideale personale e (4) come un complesso di diritti che esprimono la sovranità su di sé. L'auto-governo implica, evidentemente, almeno un paio di condizioni, condizioni di competenza e condizioni di autenticità. La prima include la capacità di esercitare un pensiero razionale, l'auto-controllo e pertanto l'assenza di patologie debilitanti. La seconda richiede la capacità di riflettere, accettare e identificarsi con i propri desideri e valori²².

Il concetto implicito di autonomia a cui fa riferimento Luca, se non mi inganno, è proprio quello per cui le azioni umane non dovrebbero essere sottoposte a nessun vincolo o controllo altrui. In questa accezione del concetto di autonomia, che mutuo dal dibattito bioetico, con autonomia si intende sancire il fatto che sia la persona a decidere quanto è bene e quanto è male per sé: «rispettare l'autonomia di un soggetto agente, è riconoscere doverosamente le capacità e le prospettive della persona di fare determinate scelte e di prendere certe decisioni basate su convinzioni e valori personali»²³. Ciò implica, tra l'altro, il diritto alla non interferenza (privacy, riservatezza) ed il riconoscimento del ruolo dell'autodeterminazione nella definizione della condotta personale. La concezione implicita di Luca si fonda, però, su un'accezione forte del principio di autonomia, inteso cioè come dotato di valore assoluto. Siffatto principio genera diritti e obblighi fondamentali e assoluti, ossia senza limitazioni e senza riferimento a un contesto culturale particolare²⁴. In questo senso il principio di autonomia intesa come autodeterminazione è centrale nelle teorie libertarie, per cui si sancisce la priorità della libertà individuale. Mi pare che tale principio di autonomia per essere ragionevolmente sostenuto debba essere inteso *prima facie*, capace di generare obblighi e diritti *prima facie*: «il termine obbligo *prima facie* indica un obbligo che dev'essere osservato a meno che in determinate circostanze esso non entri in conflitto con un obbligo di forza uguale o maggiore»²⁵.

Seguendo la nota distinzione tra libertà dell'agire e libertà del volere, si potrebbe sostenere che Luca vorrebbe entrambe. Vorrebbe essere libero e autonomo di scegliere come agire, utilizzare il telefonino in classe, e vorrebbe essere libero di compiere quell'azione, determinata autonomamente, ossia vorrebbe che non vi fossero impedimenti e costrizioni tali da non consentirgli l'uso del telefonino. Forse il problema principale della posizione di Luca sta tutto qui: dare per scontato che la libertà positiva intesa come autodeterminazione, ossia l'autonomia del volere, implichi necessariamente la libertà negativa come assenza di costrizioni e impedimenti. Può darsi il caso, per rimanere nell'esempio in questione, che Luca sia autonomo e libero nel scegliere di volere utilizzare il telefonino in classe, ma non sia libero di utilizzarlo, nel senso che vi sono impedimenti che non lo consentono.

²² Per queste distinzioni si veda R. Giovagnoli, *Autonomia: questioni di contenuto*, in «Ragion pratica», 27, 2007, pp. 555-572.

²³ T. L. Beauchamp, *Principi della bioetica: autonomia, beneficalità, giustizia* in *Bioetica fondamentale e generale*, a cura di G. Russo, SEI, Torino, 1995, p. 84.

²⁴ Una concezione forte e, in un certo senso, assoluta di questo principio è esposta in H. T. Engelhardt Jr., *Manuale di bioetica* cit., pp. 80-122. Come è noto nella seconda edizione dell'opera muterà nome e verrà chiamato principio del rispetto.

²⁵ T. L. Beauchamp, J. Childress, *Principi di etica biomedica*, Le Lettere, Firenze 1999, pag. 43.

In generale la posizione di Luca mi sembra degna di interesse perché fa affiorare la tensione presente alle radici più profonde dell'etica, una tensione che «nasce dal contrasto tra il rispetto della libertà [e dell'autonomia] delle persone e la tutela dei loro migliori interessi»²⁶.

Alternative alla concezione implicita di libertà di Luca

Se tale interpretazione delle posizioni di Luca è almeno in parte corretta, il passo successivo, nella progettazione dell'attività, mi pare essere quello di trovare nel panorama filosofico proposte alternative alla luce delle quali interpretare l'uso del telefonino in classe. Non v'è nemmeno bisogno di segnalare che l'obiettivo è di avanzare interpretazioni alternative tali da giustificare la non liceità dell'uso del telefonino. Ciò non tanto per preventiva opposizione a tale pratica, poiché è possibile individuare degli usi corretti ed educativi dello strumento in classe, quanto per mostrare da un lato la forza della filosofia, ossia la capacità problematizzare, far dubitare ed eventualmente persuadere qualcuno e convincerlo a cambiare idea e dall'altro per fornire argomenti tali da esibire la debolezza di quelli proposti da Luca, mostrando la non liceità dell'uso del telefonino in classe.

In questa prima fase della progettazione ho ritenuto importante formulare il maggior numero possibile di proposte alternative. Non è intenzione fornire una proposta alternativa che sia sistematica e organica, ma semplicemente individuare un ventaglio ampio di soluzioni diverse, pertanto non mi sono curato di individuare differenze e contraddizioni tra le varie proposte alternative.

1 La libertà ha un senso solo se si esercita all'interno di un sistema di regole. La scuola è legittimata a stabilire delle regole, il suo mandato stabilisce che possa definire delle regole utili per il raggiungimento dei fini istituzionali (la formazione delle nuove generazioni).

Proporre la lettura di un passo del *Secondo Trattato sul Governo* di Locke: «La legge, infatti, nel suo vero concetto, non è tanto la restrizione quanto la guida di un agente libero e intelligente al suo proprio interesse, e non prescrive null'altro che ciò che promuove il bene generale di coloro che le sottostanno. [...] Cosicché, per quanto lo si possa fraintendere, il fine della legge non è di sopprimere o limitare la libertà, ma di conservarla e ampliarla; infatti, in tutte le condizioni in cui possono trovarsi gli esseri creati capaci d'agire, dove non c'è legge non c'è libertà. Libertà significa infatti essere liberi dal vincolo e dalla violenza degli altri, ciò che non può darsi laddove non c'è legge; ma la libertà non è, come si è detto, libertà per ciascuno di fare ciò che gli pare [...] bensì la libertà di disporre e regolare, come gli pare, la sua persona, le sue azioni, i suoi possessi e la sua intera proprietà entro i limiti consentiti dalle leggi cui è soggetto e in cui non sottostà alla volontà arbitraria di un altro ma segue liberamente la propria»²⁷. La libertà, in questa prospettiva, consiste nell'essere soggetti solamente alle leggi fatte dal potere legislativo conformemente al suo mandato.

2 La tua libertà di utilizzare il cellulare è contraria al significato di libertà come partecipazione sociale.

In età contemporanea i cosiddetti *liberals* concepiscono la libertà come partecipazione alla vita sociale e politica, istituendo un saldo legame tra libertà individuale e giustizia sociale. Rawls rifiuta la distinzione tra libertà negativa e libertà positiva e afferma il concetto di sistema globale della libertà, fondato su due principi di giustizia: principio delle eguali libertà (eguaglianza nei diritti alle libertà civili-politiche) e principio di diversità (intervento sociale a riparazione delle ineguaglianze). Il sistema globale delle libertà è elaborato a partire da una ipotetica posizione originaria, ossia dalla condizione di eguaglianza tra individui razionali, avvolti da un velo di ignoranza riguardo alle loro future condizioni di vita. L'influenza kantiana sulla conce-

²⁶ H. T. Engelhardt Jr., *Manuale di bioetica* cit., pag. 80.

²⁷ J. Locke, *Il secondo trattato sul governo*, BUR, Milano, 1998, pp. 133-135.

zione della posizione originaria è riconosciuta da Rawls stesso, ma non è opportuno in questa sede approfondirla²⁸.

3 La libertà di utilizzare il cellulare, secondo il principio di autonomia, si fonda su un malinteso senso di libertà, relativo ad un individuo astratto e isolato. La libertà si esprime solamente in relazione agli altri membri della classe: la tua libertà individuale è possibile solamente in funzione di un'identificazione con le leggi e i valori comuni, condivisi dalla classe.

MacIntyre rifiuta la tesi del primato delle libertà e dei diritti civili, inteso come criterio universale, e si oppone al concetto di libertà riguardante un individuo astratto e isolato. Afferma che la l'identità della persona dipende dal riconoscimento della proprio comunità di appartenenza e che la libertà individuale è possibile sulla base dell'adesione e identificazione in leggi e valori comuni. Nelle antiche comunità, infatti, i comportamenti individuali erano conformi al costume della comunità e solo in questo modo sono possibili le virtù etiche²⁹.

Alternative alla concezione implicita di autonomia di Luca

1 La massima "se non faccio male agli altri, posso fare ciò che voglio" è universalizzabile?

Mi pare che la proposta di Nagel di un argomento generale contro il danneggiare altre persone e che sembra mostrare che vi sia qualche ragione di curarsi degli altri afferisca all'area degli argomenti che chiamano in causa l'universalizzabilità. L'argomento "come la prenderesti se qualcuno lo facesse a te?" rinvia al concetto di universalizzabilità e alle sue conseguenze: se non è universalizzabile allora non vorresti che lo si facesse a te³⁰. Il riferimento teorico imprescindibile per questo argomento e indispensabile per gli studenti è Kant. Con la prima formulazione dell'imperativo categorico, «agisci soltanto secondo quella massima che, al tempo stesso, puoi volere che divenga una legge universale», Kant pone proprio al centro della questione il problema dell'universalizzabilità della massima: una massima è morale se può essere assunta in un ordine universale³¹. La volontà è libera quando solo la forma legislativa della massima può servire come legge. Una volontà libera, ossia indipendente dalle condizioni empiriche nel determinare la propria massima, deve comunque essere determinata: il motivo determinante è la forma legislativa racchiusa nella massima. Nonostante la parziale ambiguità del concetto di libertà in Kant, intesa talvolta come pura autonomia ossia pura obbedienza alla legge e altre volte come semplice possibilità di determinarsi, è innegabile il forte nesso tra autonomia e libertà e la loro centralità per le questioni morali³².

2 Per giudicare della moralità di un'azione è opportuno considerare anche le conseguenze delle azioni, non nel banale senso per cui si dice "ne pagherai le conseguenze":

²⁸ Per esempio quando dice «Credo che Kant abbia sostenuto che una persona agisce autonomamente quando i principi della sua azione sono scelti da lui come l'espressione più adeguata possibile della sua natura di essere razionale libero ed eguale. I principi in base ai quali agisce non vanno adottati a causa della sua posizione sociale o delle sue doti naturali, o in funzione del particolare tipo di società in cui vive, o di ciò che gli capita di volere. Agire in base a questi principi significherebbe agire in modo eteronomo. Il velo di ignoranza priva le persone nella posizione originaria delle conoscenze che le metterebbero in grado di scegliere principi eteronomi. Le parti giungono insieme alla loro scelta, in quanto persone razionali libere ed eguali, conoscendo solo quelle circostanze che fanno sorgere il bisogno di principi di giustizia» in J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 2008, pag. 249.

²⁹ A. MacIntyre, *Dopo la virtù: saggio di teoria morale*, Feltrinelli, Milano 1988.

³⁰ T. Nagel, *Una brevissima introduzione alla filosofia. I grandi interrogativi della mente umana*, Net, Milano 2002, pp. 78-81, in cui dopo aver sostenuto che è difficile spiegare il motivo per cui questo argomento funziona, l'autore propone una spiegazione senza fare riferimento al principio di universalizzabilità.

³¹ La citazione è tratta da I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Laterza, Roma-Bari 1993, p. 49. In I. Kant, *Critica della ragion pratica*, Laterza, Roma-Bari, 2000, pag. 65, la legge fondamentale della ragion pura pratica viene formulata nel modo seguente: «Opera in modo che la massima della tua volontà possa sempre valere in ogni tempo come principio di una legislazione universale».

³² Il nesso tra autonomia e libertà è evidenziato in I. Kant, *Critica della ragion pratica* cit., pp. 59-61. La questione della complessità del concetto di libertà in Kant è ben evidenziato da G. Riconda, *Invito al pensiero di Kant*, Mursia, Milano 2002, pp. 148-150

hai fatto arrabbiare la professoressa, non sei stato attento, non hai capito la lezione, non hai appreso il contenuto della lezione eccetera. Le conseguenze con valore morale delle azioni di Luca, mi pare, sono anche altre, e ben più significative (almeno in termini filosofici, probabilmente non esistenziali). Luca per valutare la moralità della sua azione deve calcolare il beneficio suo e il danno che provoca agli altri, un danno non solo materiale, ma anche morale, spirituale (d'identità, di senso di autoefficacia). La sua azione rappresenta poi un modello per i compagni (nella fattispecie un modello negativo) che potrebbero essere persuasi dalle giustificazioni di tale comportamento o attratti dal modello e replicarlo. Il che sarebbe insostenibile in una classe e in una scuola. Insostenibile, tra l'altro, perché rappresenterebbe un pericoloso piano inclinato, una china pericolosa (tale azione porterebbe a compiere azioni sempre più gravi). Il riferimento teorico, in questo caso, è il principio consequenzialista tipico dell'utilitarismo classico di Mill: bisogna massimizzare la felicità per il maggior numero di individui, che consta di piaceri non solo materiali, ma anche spirituali. Interessante conseguenza, da far notare agli studenti, è che in questa concezione la moralità dei nostri comportamenti si valuta solo quando sono altri a essere in gioco, si pone cioè la questione della felicità propria in relazione all'infelicità altrui: perciò si può sostenere che la morale è radicalmente intersoggettiva. Il riferimento al principio del modello negativo e all'argomento dell'esempio e del piano inclinato possiede una certa forza argomentativa, seppur con il rischio di perdere in rigore³³.

3 L'argomento di Luca di limita a tenere in considerazione solo le proprie preferenze, trascurando quelle delle altre persone coinvolte dalle azioni. Le preferenze dei compagni, per esempio, potrebbero essere differenti: potrebbe preferire che Luca non utilizzi il cellulare o potrebbero preferire che nessuno utilizzi il cellulare. Poi è opportuno considerare anche le preferenze della professoressa, quelle dei bidelli, del Dirigente Scolastico, dei genitori dell'alunno e di tutti gli altri possibili soggetti coinvolti. Qui il riferimento teorico è l'utilitarismo delle preferenze, per cui bisogna cercare di massimizzare le preferenze razionali dei soggetti, ossia se sono universalizzabili e se manifestano di produrre effetti benefici maggiori di altre³⁴.

4 È poi possibile assumere che l'unico obbligo morale sia quello di minimizzare il dolore del maggior numero di persone. Allora si può concludere che non usare il telefonino durante le ore di lezione non provoca dolore a nessuno (in particolare quando si spiega o si interroga). Provoca dolore, invece, a qualcuno (fosse anche solo all'insegnante) l'uso non regolamentato del telefonino. Si fa riferimento in questo caso all'utilitarismo negativo: Popper sosteneva proprio che l'unico obbligo morale è quello di minimizzare il dolore, non anche quello di aumentare il piacere³⁵.

5 Mi pare difficilmente sostenibile la posizione per cui la regola "è consentito l'utilizzo del telefonino in classe" sia tale da massimizzare felicità e utilità di tutti i soggetti coinvolti. Certamente non massimizza la felicità del docente (anzi lo frustra), nemmeno massimizza l'utilità e la felicità degli studenti, la quale consiste anche in piaceri spirituali (che sono, per Mill, superiori a quelli materiali) e nemmeno massimizza la felicità dei genitori dello studente che utilizza il telefonino in classe. Si fa riferimento all'utilitarismo della regola, ossia alla teoria per cui bisogna indagare quale norma sia più utile per il maggior numero di persone. Non sono dunque gli atti che devono produrre benessere, bensì le regole la cui osservazione, se ispirata da una assoluta imparzialità, conduce a stabilire l'identità tra la ricerca dell'interesse privato e di quello collettivo³⁶.

³³ G. Boniolo, P. Vidali, *Strumenti per ragionare*, Bruno Mondadori, Milano 2002.

³⁴ Da due prospettive differenti, si vedano i saggi R. M. Hare, *Teoria etica e utilitarismo* e J. Harsanyi, *Moralità e teoria del comportamento razionale*, in *Utilitarismo e oltre*, a cura di A. Sen, B. Williams, NET, Milano 2002, rispettivamente pp. 31-49 e pp. 51-80.

³⁵ L'espressione "utilitarismo negativo" compare in K. R. Popper, *Miseria dello storicismo*, Feltrinelli, Milano 2003.

³⁶ Si veda l'utile saggio e i riferimenti in esso contenuti B. Hooker, *Le virtù del consequenzialismo della regola*, in «Rivista di filosofia», 3/2008, pp. 491-510.

6 Un altro riferimento teorico che offre un argomento alternativo all'uso del telefonino potrebbe essere l'etica delle virtù, per cui è importante chiedersi "che tipo di persona voglio essere?". Le virtù sono quei tratti del carattere che maggiormente promuovono il bene generale (la virtù centrale è qui la benevolenza). Le virtù sono un modo di agire rispetto ad un altro uomo. La saggezza è così intesa come quell'abito pratico razionale che concerne ciò che è bene o ciò che è male per l'uomo: una persona che cerca il buono e il giusto per una disposizione interiore, impegnandosi ad essere un certo tipo di persona. La virtù abbisogna pertanto di continuo esercizio. Se una persona virtuosa non persegue solamente il proprio bene, ma cerca di promuovere il bene generale, è opportuno allora chiedersi cosa sia il bene generale in questo contesto. Mi sembra che questo bene generale possa essere rintracciato nel bene della classe (silenzio, attenzione, partecipazione attiva e costruttiva), nel bene dei compagni (attenzione e riguardo), nel bene della professoressa (rispetto e ascolto), nel bene di Luca (attenzione, interesse e partecipazione)³⁷.

Trasposizione didattica dei contenuti e strutturazione della lezione

Il concetto di trasposizioni didattica ha una storia che ha origini non tanto lontane, che non è di certo il caso di ricostruire in questa sede, ma è oramai consolidato nel dibattito pedagogico-didattico contemporaneo. In una prima accezione, la trasposizione si fonda sull'epistemologia del sapere e sulla psicologia cognitiva del discente. Già Bruner individuava il fulcro della trasposizione didattica nell'accordo tra il punto di vista logico e quello psicologico, ossia dell'adattamento dei contenuti disciplinari a strutture cognitive in formazione, facendo attenzione a non perdere, in questo processo di trasposizione, gli aspetti strutturali e imprescindibili del sapere trasposto. Gli elementi strutturali di una disciplina sono quelle proposizioni che danno luogo a una data "metodologia di pensiero". Il problema a questo punto è come sia possibile attuare una simile trasposizione didattica. Bruner, a questo proposito, elabora una teoria dell'istruzione avente quattro caratteristiche: (1) deve «stabilire quali esperienze siano più atte a generare nell'individuo una predisposizione ad apprendere», (2) deve «specificare il modo in cui un insieme di cognizioni deve essere strutturato perché sia prontamente compreso dal discente», (3) deve «specificare la progressione ottimale con cui va presentato il materiale che deve essere appreso», (4) deve «specificare la natura e il ritmo delle ricompense e delle punizioni nel processo dell'apprendimento e dell'insegnamento»³⁸.

Il termine "trasposizione didattica" è coniato, però, da Yves Chevallard, il quale vi attribuisce il significato di «lavoro che di un oggetto del sapere da insegnare fa un oggetto di insegnamento». Tuttavia la trasposizione didattica non è solo un processo di "designazione", ovvero di scelta, ma di trasformazione. Innanzitutto un contenuto del sapere viene scelto come oggetto da insegnare, ovvero viene considerato degno di essere inserito in un programma di insegnamento. Il contenuto scelto come oggetto da insegnare subisce «un insieme di trasformazioni adattative» (ibidem) che lo fanno diventare oggetto di insegnamento³⁹.

È evidente la centralità dell'attività dell'insegnante nel processo di trasformazione del contenuto di conoscenza in contenuto d'insegnamento. Il sapere che viene insegnato, in primo luogo, è frutto della rielaborazione o di una vera e propria elaborazione dell'insegnante. In secondo luogo, l'influenza soggettiva dell'insegnante diviene massima nel momento della rappresentazione dei contenuti. Poi ciò che guida l'attività dell'insegnante nel processo di trasformazione del contenuto di conoscenza in contenuto d'insegnamento è la sua dimensione ideologica e valoriale e la sua saggezza della pratica: non si può pertanto sostenere, soprattutto

³⁷ Un utile antologia, con relativi riferimenti agli autori principali dalla Foot alla Nussbaum a MacIntyre, è *L'etica della virtù e i suoi critici*, a cura di M. Mangini, La città del sole, Napoli, 1996.

³⁸ J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1999, pp. 75-76.

³⁹ Y. Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble 1985, rispettivamente pag. 39 e pag. 47, traduzione mia.

per quanto riguarda l'insegnamento della Filosofia e delle Scienze Umane, una pretesa neutralità del docente, per altro difficilmente raggiungibile in sede pratica. La dimensione soggettiva del docente si manifesta, inoltre, nella conoscenza e nel riferimento alle finalità educative. La centralità della soggettività del docente si evidenzia anche nella possibilità che le virtù intellettuali e morali sottendano al modo di comportarsi dell'insegnante in un senso ampio che va a comprendere anche le sue scelte didattiche e contenutistiche: in un certo senso, quindi, l'insegnante virtuoso diventa modello di virtù per gli studenti.

Nell'idea e nella pratica della trasposizione didattica, poi, influiscono anche gli allievi, non solamente come necessario riferimento alla loro psicologia dell'apprendimento della disciplina. Ad un livello teorico, tra docente e studenti emergono le differenze di conoscenze e questo genera una certa tensione didattica: l'azione didattica e la trasposizione didattica sono il mezzo più proprio presente nella scuola per ridurre questa tensione. Mi pare che a questo proposito possa essere utile fare riferimento al concetto di "contratto didattico", ossia quel complesso sistema di attese non dovute ad accordi espliciti, relative a ciò che l'insegnante si attende che gli alunni facciano e ciò gli studenti si aspettano che il docente faccia⁴⁰.

La trasposizione dei saperi non coinvolge solo la sfera didattico-epistemologica, ma inscindibile da questa è quella comunicativo-sociale-psicologica. Nel processo di trasposizione didattica in atto, la trasposizione dei saperi è innanzitutto comunicazione, interazione tra insegnante e alunni. Il tipo di comunicazione assunto dall'insegnante molto spesso porta con sé una concezione ben precisa di apprendimento.

Può essere utile far notare la connessione tra l'idea di trasposizione didattica e quella di mediazione didattica. I saperi da insegnare sono quelli che «meritano rilievo culturale» e che sono dotati di «legittimazione sociale»⁴¹. Le trasformazioni che subiscono i saperi "sapienti" per divenire oggetti culturali insegnabili sono individuate da Elio Damiano in tre processi: legittimazione sociale, ricostruzione socio-genetica e psico-genetica, mediazione didattica. Quest'ultima consiste nella capacità dell'insegnante e della scuola di sviluppare negli alunni la capacità di sostituire la realtà con la sua rappresentazione e fornire loro vari tipi di codici (i mediatori) con quali poter esercitare la mediazione tra le strutture cognitive e la realtà⁴².

In sintesi mi pare che si possa affermare che vi sono due momenti della trasposizione didattica, quello in cui il docente pianifica l'insegnamento e quella dell'atto dell'insegnamento. Nella prima fase egli sceglie gli argomenti da trattare, prestando attenzione alla logica epistemologica della disciplina, alle questioni valoriali e morali connesse con tale selezione, alle finalità educative generali (fase di progettazione). Nella seconda fase l'insegnante deve tenere presente la differenza di registro tra sapere e linguaggio dell'insegnante e sapere e linguaggio degli alunni, in particolare facendo attenzione agli aspetti comunicativi, ai modi di apprendere degli studenti (psicologia dell'apprendimento della disciplina e aspetti motivazionali) e agli elementi più strettamente metodologici connessi (fase della didattica).

Selezione di alcuni contenuti salienti

Dopo aver fatto emergere con chiarezza la posizione di Luca e evidenziato le concezioni di libertà e di autonomia implicite, è giunto il momento di proporre alcune, tra i molteplici sopra

⁴⁰ Il concetto è stato introdotto da Guy Brousseau già negli anni '60 ma divenuto famoso solamente con l'articolo del 1986, *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, in «Recherches en didactique des mathématiques», vol. 7, 2, pp. 33-115. Non credo di ingannarmi se intendo con questo termine un aspetto più circoscritto rispetto al cosiddetto "patto educativo" che implicare non solo aspetti didattici, ma più latamente educativi e coinvolge non solo docente e studenti, ma anche, per esempio, i genitori.

⁴¹ E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 1999, rispettivamente pag. 41 e pag. 50; particolarmente interessanti le pagine dedicate all'operazionalizzazione didattica, pp. 205-212.

⁴² E. Damiano, *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano 2007, rispettivamente pag. 66 e pag. 40.

esposti, proposte alternative di interpretazione e di guida della condotta. A questo punto si rende necessaria la selezione e la trasposizione dei molteplici riferimenti teorici sopraccennati. In particolare mi pare che potrebbe essere sufficiente riprendere la posizione di Locke, quella di Kant e quella dell'utilitarismo classico di Mill.

Senza ripetere quanto esposto in precedenza, vorrei solamente sottolineare come in questa fase progettuale e nella successiva fase operativa sia importante semplificare ed esemplificare le posizioni dei filosofi, senza tradirne il pensiero. Non è il caso di dilungarci sulle possibili difficoltà epistemologiche, che pure bisogna avere ben presenti in particolar modo quando si compiono simili operazioni didattiche, di tali pratiche di semplificazione ed esemplificazione.

Per esempio per rendere più pregnante l'argomento che si rifà a Kant e Nagel si potrebbe proporre un controfattuale, o meglio ancora un esperimento mentale: "poniamo caso che tu Luca fossi amante della musica e volessi raccontare alla classe le tue esperienze ai tuoi amici, i concerti, le sensazioni che provi ascoltando musica, ecc. e i tuoi amici continuassero davanti a te a inviare messaggi, a ignorarti nella sostanza". Con ciò si potrebbe sottolineare l'importanza filosofica e cognitiva degli esperimenti mentali, si potrebbero fare alcuni esempi capaci di mostrare icasticamente la varietà delle maniere dell'argomentare filosofico, suggerendo la possibilità che la filosofia possa anche essere una cosa divertente⁴³. A proposito del controfattuale sarebbe utile sottolineare come questo modo di procedere ci induca a trarre inferenze da ciò che già sappiamo, rendendo così più perspicue le conoscenze già possedute o in via di acquisizione. Sarebbe poi utile mostrare come uno dei modi dell'argomentare filosofico consista proprio nel trarre tutte le conseguenze da una data posizione.

A proposito del consequenzialismo, si potrebbe proporre a Luca di chiedersi se è all'altezza delle conseguenze delle sue azioni. In seguito si potrebbe riportare un esempio autobiografico nel quale il docente tante volte si è pentito, anche solo vergognandosi, delle azioni che ha commesso seduto dietro i banchi di scuola. Questa nota personale, credo, potrebbe avere una buona forza persuasiva. È evidente che ciò non coincide con il rigore argomentativo, ma sono convinto che si possa ogni tanto cedere a ciò con il fine di persuadere gli alunni a trovare buone ragioni per delle condotte rette. Sono consapevole che tale opinione corra il rischio dell'obiezione della neutralità dell'insegnante, ma non è questa la sede per affrontare una questione così complessa.

Metodologie e tecnologie

Nella prima fase del lavoro, quella in cui si tratta di far emergere con chiarezza la posizione di Luca, l'insegnante deve adottare principalmente la modalità didattica dell'ascolto e della comunicazione non direttiva. Si limiterà a coordinare la discussione, che probabilmente emergerebbe con i compagni, e a chiedere, con interventi a specchio, delucidazioni e approfondimenti dell'argomento di Luca⁴⁴.

La seconda fase consiste in lezioni frontali riguardanti gli aspetti sopraesposti relativi al pensiero di Locke, Kant e Mill. Per quanto concerne Locke un momento importante è costituito dalla lettura sopracitata tratta da *Il secondo trattato sul governo*.

La terza fase si compone di momenti di dialogo filosofico, sui singoli autori e sui diversi punti di vista esposti, e di momenti di riepilogo dell'insegnante.

Si possono utilizzare il libro di testo o gli appunti, per inquadrare il pensiero di Locke, di Mill e di Kant. L'uso delle fotocopie consente gli approfondimenti opportuni. Le immagini e la LIM permettono una didattica accattivante e più inclusiva, poiché si avvale di vari tipi di mediatori

⁴³ M. Cohen, *Lo scarabeo di Wittgenstein e altri classici esperimenti mentali*, Carocci, Roma 2006.

⁴⁴ L. Lumbelli, *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Il Mulino, Bologna 1982, pp. 169-219 e l'inevitabile riferimento al fondativo C. R. Rogers, *Psicoterapia di consultazione*, Astrolabio, Roma 1971.

didattici e consente di fornire agli studenti il materiale delle lezioni (audio e video).

Strutturazione delle lezioni

Nella prima lezione si cercherà di esplorare le posizioni di Luca, evidenziando i riferimenti teorici impliciti. Si cercherà inoltre di ricavare le conseguenze dei suoi argomenti, anche quelle più estreme. Dopo questo primo incontro, almeno in apparenza, Luca dovrebbe uscire ancor più convinto della sua idea: dovrebbe persino avere trovato degli argomenti filosofici a sostegno della sua tesi.

La seconda lezione consisterà in una lezione frontale sulle alternative alla concezione radicale di libertà e al principio di autonomia inteso con valore assoluto sottesa alla proposta di Luca. Si cercherà di coinvolgere gli studenti, sollecitandoli a fornire degli esempi di quanto si sta dicendo.

La terza lezione sarà dedicata alla comprensione del testo di Locke: la lettura commentata dell'insegnante sarà preceduta dalla lettura silenziosa dei singoli ed, eventualmente, dalla seguente risposta ad un paio di domande di comprensione.

La quarta lezione consisterà in un dibattito sui temi affrontati nella lezione precedente, confrontando tali posizioni con quella di Luca. Una prima parte del dialogo sarà utilizzata per un confronto tra l'argomento di Locke e quello dell'alunno sul tema della libertà; una seconda parte su questione dell'autonomia e dell'universalizzabilità della massima.

La quinta lezione sarebbe interessante dedicarla all'utilità della filosofia. Non è mia intenzione affrontare in classe, almeno in questa sede, compiutamente la questione, ma qualche cenno potrebbe essere utile. Uno degli elementi più ricorrenti e che impressionano maggiormente (in senso negativo) è la frequente domanda posta dagli studenti se la filosofia sia utile. Alle volte la questione non si pone nemmeno come una domanda, ma semplicemente consiste nell'affermare "ma la filosofia non serve a niente" con tono di disprezzo. Nel complesso quindi pare di non ingannarmi dicendo che gli studenti hanno bisogno della filosofia, nel senso che nella scuola c'è domanda di filosofia, se non altro perché la domanda di senso (la domanda "a cosa serve la filosofia?" è traducibile nella domanda "che senso ha la filosofia?") è domanda schiettamente filosofica.