

# FORUM

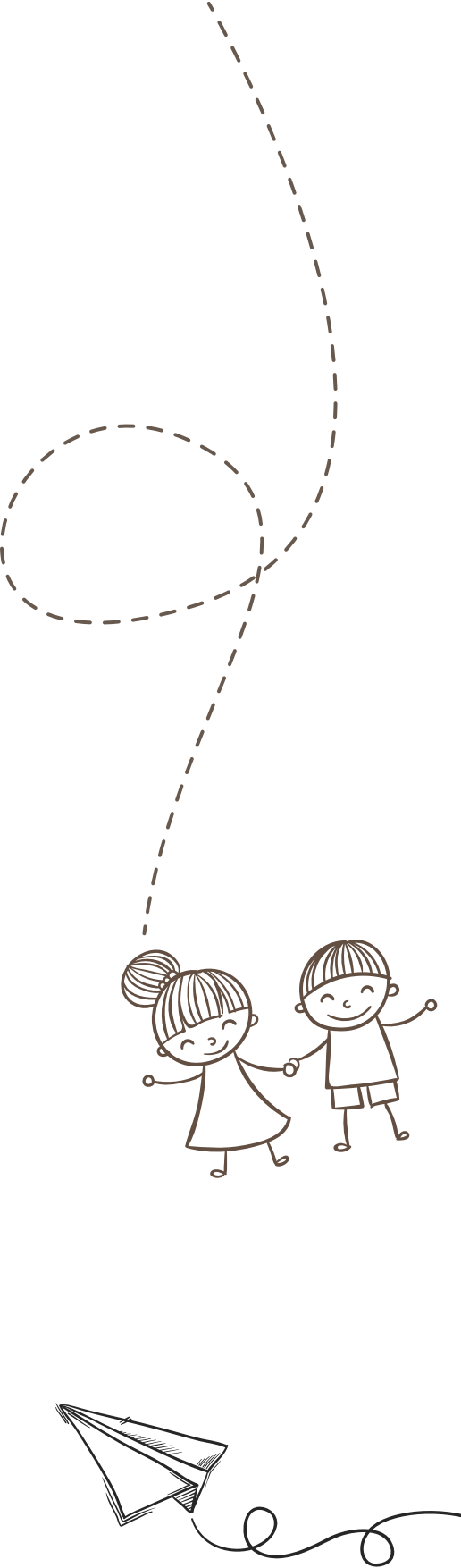
## SENTIERI INTERROTTI? LA FILOSOFIA NEGLI ISTITUTI TECNICI E PROFESSIONALI, IN ITALIA E IN EUROPA

A cura di Massimo Iritano

Percorsi più o meno strutturati e pensati: che nascono in alcuni casi semplicemente dalla pratica didattica quotidiana di docenti di lettere laureati ed appassionati di filosofia che si trovano ad insegnare in Istituti tecnici e professionali. Laddove è proprio l'assenza della filosofia a generarne la necessità diffusa: da un punto di vista esistenziale, ma anche logico-argomentativo e razionale, come emerge dalle esperienze qui presentate. Si tratta di alcuni interventi che sono stati prodotti in occasione del quarto Seminario nazionale di didattica della Filosofia promosso dal MIUR e tenutosi il 4 febbraio scorso a Catanzaro, presso il Liceo Classico Pasquale Galluppi. L'intento del Seminario, che aveva a tema "L'apprendimento della filosofia nella dimensione scientifica e tecnologica della conoscenza", come scriveva Carla Guetti nell'abstract di presentazione, era quello di "approfondire in chiave interdisciplinare alcuni temi cruciali del pensiero moderno e interpretarli alla luce dei bisogni reali delle nuove generazioni e dei nuovi stili di apprendimento". Ecco quindi che, dopo una prima sessione scientifica dedicata a questo tema, la seconda sessione è stata dedicata proprio alla presentazione delle esperienze didattiche realizzate nell'istruzione tecnica e professionale, laddove la disciplina è praticata attraverso insegnamenti opzionali, con l'uso del potenziamento, o anche semplicemente nelle ore curricolari delle discipline umanistiche, in chiave interdisciplina-

re e nella direzione trasversale indicata dagli Ordinamenti per lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza. Sperimentazioni previste e stimolate proprio dal documento MIUR sui nuovi "Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza", che la prof.ssa Carla Guetti ha promosso e coordinato.

Ed è stato il dirigente tecnico del Ministero Sebastian Amelio ad introdurre e coordinare la sessione, sottolineando nel suo documentato e approfondito intervento "il valore dell'apprendimento della filosofia nell'istruzione tecnica e professionale", soprattutto in relazione al PECUP. Un profilo educativo nel quale emerge chiaramente l'importanza dell'autoformazione, di un cittadino "autonomo costruttore di se stesso", la quale rappresenta in termini pedagogici contemporanei quella che era la centralità del monito socratico del "conosci te stesso". La cura di sé, quindi, come aspetto fondamentale e unificante del profilo educativo che dovrebbe essere l'obiettivo unificante e condiviso di tutti i percorsi disciplinari. Declinato del resto in quelle "competenze chiave di cittadinanza" che rappresentano la premessa e il fondamento di ogni programmazione educativa, al di qua e a fondamento di qualsiasi disciplina. Educare all'incertezza, quindi, come ci suggerisce Enrico Liverani; o all'arte dell'argomentazione e della comprensione dei messaggi, come indicato da Gianfranco Mazzarino. Educare alla cura di sé e delle proprie fragilità, come



emerge dai percorsi condotti dalla rete di scuole biga alata. Piccoli semi, percorsi tracciati spesso con fatica e con difficoltà, che intendono però illuminare un sentiero possibile, seppure inevitabilmente interrotto. Ed è in questa chiave che il confronto con le progettazioni strutturate che da anni si praticano in Germania, come riferito da Sophia Gerber, non può che essere per tutti noi uno stimolo utile per andare avanti.

## Massimo Iiritano

### *In viaggio con la biga alata, verso una nuova circolarità del pensiero*

1. Percorsi di filosofia per orientarsi nel XX secolo. La prima serie di percorsi di filosofia da me avviata nell'anno scolastico scorso è partita in maniera assolutamente spontanea, con una classe molto speciale: la VG. Molto speciale perché per me, al primo impatto con questa nuova scuola, è stata davvero un'accoglienza molto particolare. Una classe attenta e sensibile, in cui mi è capitato di incontrare da subito ragazzi interessati alla filosofia: come Samuele, che diceva addirittura di voler studiare filosofia all'università, perché troppo inaridito da un eccesso di materie tecniche; come Giuseppe e Alessio, compagni dell'ultimo banco, in fondo a sinistra, scomparsi prematuramente qualche mese fa in un tragico incidente stradale, ai quali questo mio intervento e tutto il lavoro che da qui in avanti riusciremo a portare avanti è dedicato.

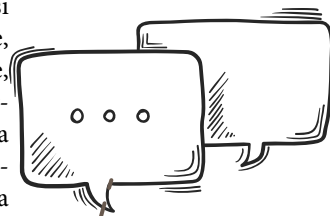
Incontro in quella classe anche due insegnanti di sostegno particolarmente preparate e sensibili, che avevano condotto, insieme alla prof.ssa di Italiano che mi aveva preceduto, un percorso di riflessione e condivisione a partire dalla lettura di Pirandello. Da lì siamo ripartiti, riprendendo quei loro pensieri, riscoprendo in essi la traccia già emergente della filosofia che andavamo cercando.

Si tratta di incrociare semplicemente i percorsi didattici già previsti nella storia e letteratura del '900, con i riferimenti filosofici essenziali alla comprensione di autori e contesti. E così, ripartendo proprio da Pirandello, passiamo da Marx, Freud e Nietzsche "maestri del sospetto" (nella celebre definizione di Ricoeur), a Schopenhauer e

Kierkegaard, attraverso i quali è più adeguata e interessante anche la comprensione e la lettura di Italo Svevo e di tanta poesia tra '800 e '900, da Leopardi a Montale. Percorsi che vengono fuori spontaneamente, a volte anche suggeriti e tracciati negli stessi libri di testo, che ci aprono spesso anche all'arte figurativa, al confronto con personaggi di estremo fascino per i ragazzi come Van Gogh, Klimt, Schiele. Si tratta di un Istituto tecnico per geometri: laddove un inquadramento storico artistico ed un'apertura alla comprensione estetica e politica dei fenomeni del nostro tempo, sarebbe un prerequisito fondamentale per poter pensare le forme dell'abitare e del costruire.

Straordinari i nessi e le implicazioni che si possono trarre dal concetto di alienazione, da rapporto tra verità e rappresentazione, da Pirandello a Schopenhauer. Fino ad arrivare ad una riflessione sulle "figure della fragilità e dell'inettitudine dell'io". O ancora, a partire dalla voglia di cambiare e dalla disperata impossibilità di farlo, che emerge tragicamente nelle opere di Verga, è venuto fuori un percorso che ci ha condotto ad Hegel e a Spinoza: sarà proprio vero che "tutto ciò che è reale e razionale e tutto ciò che è razionale è reale?"

2. La biga alata. Alla ricerca di questa essenziale circolarità del pensiero, ci viene incontro la "biga alata": si tratta di una rete di scuole che ha come capofila il liceo classico Galluppi di Catanzaro, in cui sono coinvolti altri licei (classici, scientifici, delle scienze umane, artistici) di tutta la regione e accanto a loro l'Istituto di Istruzione Superiore nel quale insegno da due anni, che comprende in sé il Geometra, il Nautico, il Professionale. Una scommessa avventurosa ed entusiasmante per i nostri ragazzi, che si incontrano e si confrontano, condividono percorsi e situazioni, progettano insieme iniziative. A partire dalla Giornata Mondiale della Filosofia, che ha aperto quest'anno i nostri percorsi paralleli sul tema della filosofia come luogo dell'accoglienza. Un tema che ci ha visto al lavoro durante tutto il corso dell'anno scolastico, a partire dai testi citati di Hannah Arendt e Derrida, fino ad arrivare al lavoro che i miei ragazzi di quinta hanno preparato sulle tematiche specifiche dell'emergenza in mare e dell'immigrazione. "Un mare di speranza": questo il titolo della loro presentazione e della giornata organizzata presso il Nautico in cui



sono stati loro questa volta ad ospitare i compagni dei licei su una tematica così attuale e sentita; dopo essere stati a loro volta ospiti del Liceo classico per due edizioni della Giornata della Filosofia, e del liceo Scientifico Siciliani per il progetto “comunicare tra generazioni”. Un progetto, quest’ultimo, che si è affiancato in questi anni grazie all’iniziativa della coordinatrice regionale di Amica Sofia Raimonda Bruno, in preparazione del convegno scientifico “Catanzaro Anziani”. È stata un’occasione importante, che ha dato vita ad un percorso per classi parallele con il biennio, in cui abbiamo cercato di riflettere insieme ai ragazzi su quel bisogno spesso disperato di dialogo e di comprensione, con se stessi e con l’altro, che diventa particolarmente delicato quando si tratta di confrontarsi appunto tra generazioni diverse: con i docenti, i genitori, gli anziani. Un percorso intrapreso insieme ad Amica Sofia, appunto, sulla via delle pratiche di filosofia dialogica, che comprende bellissimi pomeriggi di “filosofia civile”, aperti alla cittadinanza, in alcuni luoghi pubblici come librerie e centri di aggregazione giovanile. Una rete di scuole aperta e inclusiva dunque, che diviene appunto occasione per riattivare una circolarità del pensiero e del dialogo, fino a intravedere in alcuni felici momenti trascorsi insieme la possibile via per giungere a quella “Comunità educante” che la scuola dovrebbe promuovere con coraggio e visione, piuttosto che chiudersi timorosamente su se stessa.

**Enrico Liverani**

*Educare all’incertezza*

*Il pensiero argomentativo negli istituti professionali di Faenza*

La mia personale esigenza dell’introduzione della filosofia in un istituto professionale – progettata come attività laboratoriale per un’ora alla settimana

in tutte le classi del triennio in cui insegno – è nata dalla presa d’atto della scarsa abitudine alla riflessione da parte degli studenti. Come aveva acutamente osservato Dewey<sup>1</sup>, c’è ancora una netta separazione tra scuole in cui si apprendono conoscenze teoriche e scuole in cui si apprendono procedure, tanto più efficienti quanto più svolte in modo automatico. L’abito del pensiero, dunque, con i suoi tempi lenti, non fa parte dell’orizzonte esperienziale dello studente del professionale. Abituato, inoltre, al determinismo delle discipline tecniche, difficilmente è disposto ad accettare l’esistenza di questioni senza soluzioni, di problemi aperti, di definizioni sfumate. Ma proprio la sua pretesa di una soluzione immediata e la difficoltà a rimanere nello stato di incertezza, unite alla disabitudine al pensiero riflessivo, rendono urgente l’introduzione della filosofia in questi istituti.

La prima questione da affrontare, ancora prima della scelta dei contenuti, è quella degli obiettivi. Sia nel Documento dei saggi, il primo testo ministeriale in cui si accarezza l’idea di estendere l’insegnamento della filosofia fuori dai contesti liceali, sia negli Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza, sembrerebbe che il proprium della didattica della filosofia sia educare al pensiero critico, in particolare ad argomentare:

Insegniamo fisica, matematica, latino, [...] ma, paradossalmente, non insegniamo in modo esplicito a pensare correttamente. Non forniamo, cioè, quegli strumenti per giustificare adeguatamente le posizioni che vogliamo sostenere e per criticare appropriatamente quelle che vogliamo avversare. [...] Eppure si tratta delle fondamenta per formare un cittadino consapevole e capace di uso critico del pensiero, per proporre ragioni per il proprio modo di vedere e di interpretare il mondo e la vita<sup>2</sup>.

Per quale ragione, tuttavia, proprio la

filosofia dovrebbe insegnare ad argomentare correttamente? Numerose discipline (scienze naturali, scienze giuridiche, scienze politiche, scienze economiche, ecc.), infatti, si fondano sull’argomentazione e, probabilmente, se insegnate bene, sono perfettamente in grado di educare a questa competenza.

In verità, la filosofia, rispetto ad esse, segna uno scarto, si spinge oltre la pura attività argomentativa, poiché stimola ad addentrarsi nello spazio dell’incertezza, dell’aporia, della definizione mai definitiva. La finalità della pratica filosofica (del ‘filosofare’), allora, non è solo smontare le certezze (in linea con la tradizione dialettica di stampo socratico), ma educare a rimanere nello stato di incertezza e ad accettare che diverse questioni filosofiche restino aporetiche, nella prospettiva che tale passaggio è il punto di partenza per un libero e più radicale esercizio del pensiero. Si tratta, allora, di un compito ben più acrobatico di quello posto da qualsiasi altra disciplina. Sembra, dunque, che la finalità della filosofia sia di natura metafilosofica, poiché insegna a riflettere sui limiti del pensiero stesso (e del linguaggio), secondo una tradizione che va da Kant a Wittgenstein.

Una volta chiarito questo obiettivo, si pone la questione del metodo. La proposta più innovativa e strutturata è, senza dubbio, quella avanzata dalla Philosophy for Children (P4C). I suoi presupposti teorici, così come i suoi dispositivi didattici – in particolare, la nozione di comunità di ricerca, l’uso della discussione filosofica guidata da un facilitatore con il compito di accendere il pensiero (nella quale Lipman fonde la lezione pragmatista con quella socratica), l’idea originale di pensiero complesso (critico, creativo, caring) sembrano adattarsi perfettamente ad un’educazione al pensiero critico-filosofico negli istituti professionali.

Ci sono tuttavia dei limiti teorici e pratici. Innanzitutto, la P4C, nonostante

1 J. Dewey, *Underlying Philosophy of Education*, in Id., *The Later Works*, 1925-1953, vol. 8 (1933), Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986, p. 88-89: «Le scuole, come strumenti educativi particolari, hanno adottato, nel complesso, il principio del divorzio tra sapere e fare e vi ci si sono conformate. In tal modo esse hanno mantenuto la divisione ed accresciuto la spaccatura. La “pratica” è consistita nella ripetizione di azioni, in cui si pone maggiore accento sulla precisione meccanica che sulla comprensione. L’acquisizione di un’abilità automatica è stata ricercata indipendentemente da un’intenzione consapevole, presente nella mente di coloro che fanno gli esercizi [...]».

2 Miur, *Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, Documento Ministeriale, ottobre 2017.

le intenzioni di Lipman, è un'educazione di metodo sostanzialmente priva di contenuti. I materiali predisposti dal curricolo<sup>3</sup> sono pensati per stimolare la discussione e rafforzare delle tecniche analitiche. Ma se è evidente a tutti che è impossibile comprendere la dimostrazione del Teorema di Pitagora senza possedere le nozioni di 'cateto', 'ipotenusa', 'area', ecc., per quale ragione si potrebbero apprendere metodi della filosofia senza conoscerne alcuni principi, categorie o teorie? Inoltre, Lipman invita, al termine di ogni sessione di discussione filosofica, a giungere ad un giudizio, che, benché provvisorio e fallibile, dia la misura di una trasformazione dell'opinione di partenza dei bambini. Ma è evidente che questo obiettivo teorico si scontra con le nostre premesse, educare all'incertezza. La didattica che propongo prende avvio, dunque, da Lipman, ma in obiezione a Lipman: se accoglie il setting circolare e il metodo della discussione tipici della comunità di ricerca, apporta un cambiamento alla funzione del facilitatore, che non svolge il ruolo di semplice regista in grado di far circolare il pensiero e disincastrarlo dagli scogli che può incontrare, ma di esperto che, proprio per evitare che la discussione si avviti su se stessa, deve saper introdurre, a tempo debito, nuovi concetti, nuove categorie di pensiero e – perché no? – nuovi contenuti teorici attinti dalla tradizione. Chi non ha preparazione filosofica, infatti, non ha gli strumenti per uscire da solo da un vicolo cieco del ragionamento, per cambiare passo o per osservare il problema da un punto di vista nuovo: benché, come sostengono tutti i teorici di pratiche filosofiche con i bambini, il pensiero sia senza dubbio una competenza innata, le conoscenze filosofiche non sono altrettanto innate.

Entrando nel cuore della discussione, tra le mosse argomentative più efficaci ne annovero due: l'uso di esempi e controesempi e l'uso di dati. Più che forme di argomenti *a priori*, infatti, risulta più efficace, con gli studenti, il

ragionamento per assurdo o la forza delle evidenze empiriche – qualora ve ne siano –, di fronte alle quali è difficile sostenere una posizione che le neghi apertamente.

Un altro aspetto rilevante, è la sintesi dei temi affrontati scritta alla fine della sessione: operazione tanto complessa per il docente, quanto utile per gli studenti, che si rendono così conto, in modo epigrafico, dei nodi che hanno toccato in un momento fluido e dinamico come la discussione appena conclusasi.

Per quanto riguarda i testi stimolo proposti, la loro scelta dipende dalla sensibilità letteraria del docente. Personalmente, faccio ampio uso di *Semplicità insormontabili*<sup>4</sup> di Casati e Varzi, una raccolta di brevi e brillanti dialoghi filosofici che si prestano perfettamente all'attività sopra descritta. Ma oltre a testi letterari, è mia abitudine utilizzare opere appartenenti ad altre forme di espressione, come il cinema o le arti figurative: cosa c'è di più stimolante e provocatorio – nel senso letterale di provocare il pensiero a partire da un disorientamento causato dal rovesciamento di categorie consuete – dell'arte concettuale?

Infine, si pone la questione della valutazione. Di fronte alla difficoltà di valutare la singola sessione, se non come attività di gruppo, ho scelto di valutare il ruolo e le competenze dei singoli lungo l'intero percorso quadrimestrale. Si tratta, dunque, di una valutazione formativa che si fonda sul monitoraggio in itinere di 6 descrittori: contributo al dialogo/collaborazione, pertinenza degli interventi, competenza argomentativa, capacità di analisi e approfondimento, chiarezza e competenza espositiva, capacità creativa. A questa si aggiunge una valutazione, sempre sulle competenze, a fine quadrimestre: la redazione di un breve saggio su una questione filosofica a scelta, non necessariamente trattata durante le sessioni: dilemmi morali (ad es. l'eutanasia, il carrello ferroviario, ecc.), problemi metafisici (ad es.

«Qual è l'origine dell'universo?», la nave di Teseo), paradossi logici (ad es. «Se avessi la macchina del tempo, cambieresti il passato?»), questioni aporetiche (ad es. lo scetticismo, il solipsismo, il rapporto tra caso e necessità, ecc.). In questo modo ho potuto osservare capacità di riflessione critica che nell'arco di un quadrimestre, o di un intero anno scolastico, in molti casi sono state sviluppate, anche da studenti non abituati, per formazione, a pensare.

**Enrico Liverani** è docente di Lettere presso l'Itip "L. Bucci" (sez. professionale) di Faenza. Attualmente il suo lavoro si concentra sulla diffusione del dialogo filosofico negli istituti tecnico-professionali, con la collaborazione del Progetto di ricerca dell'Università di Bologna FarFilò, di cui fa parte, e dell'Associazione di promozione sociale Filò – Il filo del pensiero, di cui è cofondatore.

**Gianfranco Mazzarino**

*Tra dimostrazione e argomentazione*

*Un percorso di filosofia al biennio di un Istituto Tecnico di Bologna*

Il mio intervento al Seminario di didattica della Filosofia di Catanzaro ha avuto lo scopo di illustrare alcune lezioni sperimentali effettuate in una classe prima di indirizzo informatico dell'Istituto Tecnico "Belluzzi-Fioravanti" di Bologna, nell'ambito di un progetto in fase di elaborazione che avrà inizio a partire dal prossimo anno scolastico. Il progetto nasce da un'idea della D.S. prof.ssa Roberta Fantinato e dal lavoro di una commissione interna che, sulla scorta del Documento MIUR "Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza", ha pensato ad alcune modalità di inserimento della filosofia nel curriculum dell'Istituto. Il primo e

3 Progettato per coprire un arco di 12 anni (dai 4 ai 16), il curricolo si fonda su otto racconti (*Lospedale delle bambole, Elfie, Kio&Gus, Pixie, Il prisma dei perché, Lisa, Suki, Mark*) e sui rispettivi manuali, pensati per fasce di età, che, sul genere del dialogo platonico, propongono spaccati di vita di bambini o ragazzi che discutono di problemi filosofici nati da situazioni quotidiane problematiche.

4 R. Casati, A. Varzi, *Semplicità insormontabili. 39 storie filosofiche*, Bari: Laterza, 2004.

il secondo anno di corso dovrebbero strutturarsi come una palestra affinché gli studenti familiarizzino con la necessità di giustificare in maniera corretta le tesi che si vogliono presentare, sia da un punto di vista logico-dimostrativo che da un punto di vista di elaborazione di tecniche argomentative, nella convinzione che fornire gli strumenti per costruire inferenze corrette e abituare l'allievo a escogitare argomentazioni persuasive senza ricorrere alla prevaricazione e all'eristica sia importante non solo per la costruzione di un buon curriculum scolastico ma, soprattutto, per assumere con consapevolezza le proprie responsabilità di cittadino. Mentre il primo anno si configurerebbe quindi come una presentazione degli strumenti di base e un primo approccio alla disciplina, il secondo anno sarebbe invece a tutti gli effetti una messa in pratica dei concetti e delle tecniche su cui si è lavorato l'anno precedente, secondo la modalità ormai consolidata del debate. Strutturare in questo modo un corso di filosofia al biennio di un Istituto Tecnico sembra avere particolare importanza soprattutto oggi, in pieno clima di diffusione delle cosiddette "fake news" scientifiche: in un'epoca in cui il pur legittimo esercizio del dubbio epistemologico sulle verità scientifiche è sfuggito al dibattito accademico e ne scorgiamo il volto deformato nei commenti sui social contro i vaccini o contro l'evidenza dei dati sul cambiamento climatico, in cui neppure gli scienziati sono ormai esenti dalla necessità di una qualche forma di costruzione del consenso. Ci è sembrato importante proporre ai ragazzi del biennio un percorso attraverso cui evocare questo duplice aspetto del *lógos*, che può provocare l'assenso di un ipotetico uditorio sia facendosi procedimento dimostrativo in un sistema assiomatico formalizzato (e in questo caso la conclusione sarà accettata grazie alla cogenza dell'evidenza logica), sia facendosi tecnica argomentativa volta a "provocare o accrescere l'adesione delle menti alle tesi che vengono presentate" (C. Perelman; L. Olbrechts-Tyteca, Trattato dell'argomentazione: la nuova retorica. Torino: Einaudi, 2001, p.6). Lo scopo delle prime lezioni di avanscoperta è stato quello di introdurre i ragazzi al concetto di linguaggio formalizzato. Per fare questo siamo partiti con il porre loro una domanda preliminare: "Che cos'è il linguaggio?". Giunti a considerare il linguaggio come una sorta di sistema raffigurativo complesso, partendo dalla constatazione dell'ambiguità dei linguaggi naturali e dalla scoperta della dimensione formale (attraverso cui è possibile verificare la correttezza di un ragionamento prescindendo dal significato dei termini), siamo approdati alla possibilità di costruire linguaggi formalizzati artificiali (riprendendo così il sogno leibniziano di una *characteristica universalis*), di cui la logica proposizionale costituisce un valido esempio. Utilizzando l'alfabeto simbolico del nostro linguaggio artificiale, componendo i simboli secondo le regole della sua sintassi e fornendo infine un'interpretazione precisa del loro significato, è possibile meccanizzare le procedure con cui stabilire se un argomento è valido o meno: il concetto di dimostrazione assume così un senso più preciso, anche attraverso l'esposizione esemplificativa di schemi classici di ragionamento (*modus ponens* e *modus tollens*).

mentazione: la nuova retorica. Torino: Einaudi, 2001, p.6). Lo scopo delle prime lezioni di avanscoperta è stato quello di introdurre i ragazzi al concetto di linguaggio formalizzato. Per fare questo siamo partiti con il porre loro una domanda preliminare: "Che cos'è il linguaggio?". Giunti a considerare il linguaggio come una sorta di sistema raffigurativo complesso, partendo dalla constatazione dell'ambiguità dei linguaggi naturali e dalla scoperta della dimensione formale (attraverso cui è possibile verificare la correttezza di un ragionamento prescindendo dal significato dei termini), siamo approdati alla possibilità di costruire linguaggi formalizzati artificiali (riprendendo così il sogno leibniziano di una *characteristica universalis*), di cui la logica proposizionale costituisce un valido esempio. Utilizzando l'alfabeto simbolico del nostro linguaggio artificiale, componendo i simboli secondo le regole della sua sintassi e fornendo infine un'interpretazione precisa del loro significato, è possibile meccanizzare le procedure con cui stabilire se un argomento è valido o meno: il concetto di dimostrazione assume così un senso più preciso, anche attraverso l'esposizione esemplificativa di schemi classici di ragionamento (*modus ponens* e *modus tollens*).

**Gianfranco Mazzarino** si è laureato nel 2010 alla "Federico II" di Napoli con una tesi in filosofia teoretica sull'ontologia formale tra fenomenologia e filosofia analitica. Nel 2015 entra nella scuola secondaria superiore, attualmente insegna presso l'"IIS Belluzzi-Fioravanti" di Bologna.

## Sophia Gerber

### *L'apprendimento della filosofia negli istituti tecnici in Germania: una sperimentazione curricolare*

1. I programmi di filosofia  
La Germania è una Repubblica Federale. Ciò comporta che programmi, testi e persino il nome dell'ora di filosofia varino a seconda delle regioni-stato. La filosofia nelle scuole secondarie di primo grado è quasi sempre una materia facoltativa in alternativa all'ora di

religione. Solo a Berlino l'etica è una materia obbligatoria. Nelle scuole secondarie di secondo grado la filosofia è una materia opzionale. I programmi presentano un'articolazione semestrale in etica, antropologia, filosofia politica, filosofia della storia, epistemologia, filosofia del linguaggio e metafisica. Il punto di riferimento sono le quattro domande kantiane "Che cosa posso sapere?", "Che debbo fare?", "Che cosa posso sperare?" e "Che è l'uomo?". Lo studio segue un approccio concettuale ai problemi che provengono dalla realtà dei ragazzi e delle ragazze. La didattica per competenze si contrappone al nozionismo e mette al centro lo studente. Le competenze filosofiche sono "percepire ed interpretare", "argomentare e giudicare", la "competenza creativa" e la "competenza pratica" le quali, a loro volta, si suddividono nei diversi standard.

### 2. La filosofia all'Istituto Superiore di Tecnologia dell'Informazione e della Medicina

L'Istituto Superiore di Tecnologia dell'Informazione e della Medicina è una scuola tecnica e professionale triennale. Nella sezione del liceo professionale l'insegnamento della filosofia è stato introdotto nell'a.a. 2016/2017 con tre ore alla settimana nell'ultimo biennio. Tra le particolarità didattiche ci sono i compiti di realtà, cioè delle attività che richiedono di risolvere problemi posti da situazioni concrete, utilizzando conoscenze e abilità acquisite (*problem solving*). Si svolgono individualmente, a coppie o in piccolo gruppo con un prodotto finale degli alunni e delle alunne su cui si basa la valutazione dell'insegnante. Tenendo conto dell'indirizzo tecnologico e biotecnologico, si scelgono spesso questioni di filosofia della tecnica, di filosofia della scienza e di etica applicata che offrono vari spunti interdisciplinari. Per gestire l'eterogeneità delle classi, sono fondamentali l'educazione linguistica e la differenziazione dei compiti.

### 3. L'intelligenza artificiale – un'unità didattica

Per illustrare l'insegnamento della filosofia all'istituto tecnico si presenta

un'unità didattica sul tema dell'intelligenza artificiale in cui si riflette e si discute sulle opportunità e sui rischi delle nuove tecnologie e sul rapporto tra uomo e macchina. Si pongono domande come "I computer possono pensare?", "Come i robot cambiano il nostro modo di vivere e di lavorare?", "Come deve comportarsi un'auto autonoma in caso di incidente?" o "I diritti umani dovrebbero valere anche per i robot umanoidi?" a cui gli studenti e le studentesse del quinto anno trovano delle risposte grazie a metodi innovativi, come l'esperimento mentale, il World Café<sup>5</sup>, la discussione di dilemmi etici, l'analisi di film di fantascienza o la tecnica degli scenari<sup>7</sup>. È prevista anche la lettura di alcuni brani filosofici-letterari (p.es. La stanza cinese di John Searle, Le tre leggi della robotica di Isaac Asimov).

lezione n.	tema	metodo	competenza
1	I computer possono pensare?	test di Turing, esperimento mentale Stanza cinese	<i>Percepire ed interpretare</i>
2	I chatbot possono sostituire le conversazioni personali?	collaudo del chatbot Replika	<i>Competenza pratica</i>
3	Come i robot cambiano il nostro modo di vivere e di lavorare?	World Café	<i>Percepire ed interpretare</i>
4	Come deve comportarsi un'auto autonoma in caso di incidente?	discussione di un dilemma etico della Moral Machine	<i>Argomentare e giudicare</i>
5	Auto autonome: risorsa o pericolo?	dibattito pro/contro	<i>Argomentare e giudicare</i>
6	I diritti umani dovrebbero valere anche per i robot umanoidi?	scrivere un appello	<i>Argomentare e giudicare</i>
7	Come sarà il futuro dell'IA?	Jigsaw classroom: analisi di scene da film di fanta-scienza	<i>Percepire ed interpretare</i>
8	<b>Come sarà il futuro dell'IA?</b>	<b>tecnica degli scenari</b>	<b>Competenza creativa</b>

## Sophia Gerber

insegna filosofia e scienze sociali all'Istituto Superiore di Tecnologia dell'Informazione e della Medicina a Berlino. Lavora nella formazione di insegnanti di etica e filosofia.

ill. 1 Tavola di programmazione dell'unità didattica "L'intelligenza artificiale: aree, opportunità e rischi"

L'unità didattica si conclude con un compito di realtà il cui prodotto finale permette di valutare le competenze acquisite degli studenti e delle studentesse.

<b>8 Come sarà il futuro dell'intelligenza artificiale?</b>
<b>situazione:</b> Il progetto AI100 della Stanford University raggruppa un comitato di esperti scientifici che monitorerà gli effetti dell'intelligenza artificiale sulla vita quotidiana nei prossimi 100 anni. Le aree di cambiamento esplorate includono i trasporti, la sanità, l'istruzione, l'ufficio, la sorveglianza e la sicurezza pubblica. Cosa succederà quando le macchine diventeranno superintelligenti e consapevoli? Immagina di essere un membro del comitato.
<b>compito:</b> Create in piccolo gruppo uno scenario dell'intelligenza artificiale in un'area a scelta nell'anno 2050.
<b>prodotto finale:</b> collage con commento

5 Il World Café è un metodo per promuovere conversazioni informali e costruttive su temi che riguardano la vita di una comunità [Juanita Brown/ David Isaacs: The World Cafe: shaping our futures through conversations that matter, San Francisco 2005].

6 Tra i film classici e più recenti sull'IA si raccomandano per i loro spunti filosofici: Metropolis (1927), 2001: Odissea nello spazio (1968), Westworld (1973), Blade Runner (1982), Terminator (1984), Matrix (1999), AI Intelligenza Artificiale (2001), Io, Robot (2004), Robot & Frank (2012), Her (2013), Transcendence (2014), Ex Machina (2015), Blade Runner 2049 (2017), Ghost in the Shell (2017).

7 L'uso degli scenari risale agli studi dei futurologhi statunitensi Herman Kahn ed Anthony J. Wiener [Herman Kahn/ Anthony J. Wiener: L'anno 2000: la scienza di oggi presenta il mondo di domani, Milano 1968]. È un metodo che aiuta ad elaborare le caratteristiche di un probabile futuro ed ad individuare soluzioni e possibilità di intervento.

8 <https://replika.ai/>

9 <http://moralmachine.mit.edu/>