



Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”

Dipartimento di Studi Umanistici

Corso di Dottorato in Scienze Umane

Curricolo di Filosofia

XXIX Ciclo

Il mestiere di pensare.

Un percorso tra pensiero critico e riflessivo

Settore Scientifico Disciplinare: M-FIL/01 e M-PED/01

Coordinatore del Dottorato: Chiar.mo Prof. Giovanni Bonacina

Relatore: Prof. Galliano Crinella

Correlatore: Prof.ssa M. Chiara Michelini

Dottoranda: M. Alessandra Bertini

Anno Accademico 2015-2016

INDICE

Abstract

Prefazione pag.5

Introduzione pag.8

PARTE PRIMA -

CAPITOLO PRIMO – IL SENTIERO DELLA CONOSCENZA

1. La sfida del pensiero, verso l'autonomia

- 1.1. Il *risveglio* del pensiero pag.16
- 1.2. Dalla «crisi della ragione», alla sfida della complessità pag.23
- 1.3. La complessità, un'alleanza per il sapere pag.30
- 1.4. Immagine di pensiero, la ragione critica pag.36
- 1.5. Autonomia e autorità della ragione pag.43
- 1.6. Lo spirito illuminista e Kant pag.48

CAPITOLO SECONDO – CORAGGIO DI PENSARE

1. La domanda critica

- 1.1. Attitudine *critica* pag.62
- 1.2. *Aufklärung*, «rischiamento intellettuale» pag.67
- 1.3. La metafora della luce pag.71
- 1.4. «*Was ist Aufklärung?*» pag.76
- 1.5. Diventare «maggioresni» pag.86
- 1.6. La «postura del pensare» pag.92
- 1.7. *Aufklärung*, «verso un'ontologia del presente» pag.98

2. L'esercizio critico di «pensare da sé»

- 2.1. «*Selbstdenken*» e «*Selbsdenker*». La fatica e il coraggio di «pensare da sé» pag.102
 - 2.1.1. *Tra metodo e sapere* pag.109
 - 2.1.2. «*Philosophiren lernen*», un metodo di ricerca attiva pag.113
- 2.2. Una riforma del modo di pensare pag.119
- 2.3. «Pensare con la propria testa» pag.127
- 2.4. *Orientarsi* nel terreno del pensiero pag.137
- 2.5. Le «massime del pensare» pag.146
 - 2.5.1. *Giudizio e «sensus communis»* pag.152
- 2.7. Libertà di pensare pag.156

PARTE SECONDA

CAPITOLO PRIMO - VESTIRE UN ABITO MENTALE

1. Verso uno stile di pensiero

1.1. La <i>chance</i> del pensiero maturo: riflessioni preliminari:	pag.164
1.2. La <i>riflessività</i> : una sfida possibile	pag.168
1.3. Educare il pensiero, per «imparare a pensare»	pag.176
1.4. Costruire conoscenza per «imparare a pensare»	pag.183
1.5. Si può <i>insegnare a pensare</i> ?	pag.187

2. L'*habitus* del pensiero

2.1. Cenni storici attorno al costrutto di “modus agendi”	pag.192
2.2. Profili sociali dell' <i>habit</i>	pag.197
2.3. La funzione dell' <i>habit</i> nei processi formativi	pag.202
2.4. L' <i>abito</i> tra valenza strutturale e plasticità	pag.209
2.5. L' <i>abito</i> riflessivo	pag.211
2.5.1. La dimensione curricolare nella formazione degli abiti	pag.220

CAPITOLO SECONDO - IL «MIGLIOR MODO DI PENSARE»

1. Pensare criticamente

1.1. Il pensiero critico	pag.225
1.2. <i>Critical Thinking</i> , un paradigma pedagogico	pag.228
1.3. «High order thinking skills»	pag.231
1.4. Competenze per essere «pensatori critici»	pag.238
1.5. Sviluppo del pensiero critico	pag.247
1.6. <i>Insegnare a pensare criticamente</i> . La ricerca di S. Brookfield	pag.257
1.6.1 Pensiero critico, un processo di <i>apprendimento sociale</i>	pag.260
1.6.2 <i>Modellare</i> il pensiero critico	pag.261
1.6.3 L'esperienza del « <i>dilemma disorientante</i> »	pag.262
1.6.4 <i>Imparare a pensare criticamente</i> : un processo generativo	pag.264
1.6.5 Per una <i>didattica del pensiero critico</i>	pag.265
1.6.6 Alle radici del pensiero critico	pag.266
1.6.7 La valenza formativa delle discipline	pag.269

2. Il «miglior modo di pensare»

2.1. Il pensiero riflessivo	pag.273
2.2. Le «condizioni» del pensiero riflessivo	pag.283
2.3. Le fasi del pensiero riflessivo	pag.291
2.4. Il pensiero riflessivo e la natura dell'indagine	pag.300
2.5. Lo spazio del giudizio nell'attività riflessiva	pag.308
2.6. Emancipare il pensiero	pag.313
2.6.1. La consapevolezza di sé, leva del cambiamento	pag.324
2.6.2. Un modello di riflessione sull'azione e nell'azione	pag.329

Riflessioni conclusive pag.337

Bibliografia e Sitografia pag.355

Abstract - Tra le molteplici sfide che la cultura della complessità e la società della conoscenza segnalano, si colloca la valorizzazione della spinta generativa del pensiero, capace di tradursi nella formazione di un individuo che ne sappia gestire in modo consapevole ed esperto i processi, attraverso l'atteggiamento e l'esercizio volti al risveglio e allo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo. La ricerca affronta l'autonomia del pensare e nell'agire come esigenza gnoseologica, quando il pensiero si appella alla ragione per conoscersi ed essere compreso. «*Sapere aude!*», è imperativo del pensiero e regola pedagogica che capitalizza la lezione illuminista kantiana e si nutre della capacità di fare uso critico delle proprie facoltà intellettuali, privilegiandone l'azione di riflettere. L'aurora dell'*Aufklärung*, intesa come rischiaramento del pensiero, viene ricostruita attraverso un percorso che giunge alle radici del pensare e coincide con la riflessione, «il miglior modo di pensare e indagare la realtà», deweyanamente intesa, in una prospettiva transdisciplinare, per orientare la formazione dell'uomo. Pensare con la propria testa e ragionare autonomamente rappresentano dunque il primo modo di essere liberi, di operare scelte consapevoli e assumere decisioni migliori per non cadere in balia del potere degli altri e non delegare gli altri il mestiere di pensare da sé.

Abstract - The research investigates the concept of autonomous *thinking* and *acting* as an epistemological need with thought appealing to reason so to know itself and be understood. *Sapere aude!* is both a must for thought as well as a pedagogic rule. It capitalizes on Kant's enlightened lesson and nourishes itself upon the capability of critically exercising own intellectual capabilities while prioritizing reflection. *Aufklärung's* dawn, conceived as the lighting up of thought, is *revisited* via a research path going all the way to the roots of thinking and coinciding with reflection, "the best way to think and inquire reality", conceived in a Deweyan fashion. This is performed adopting a trans-disciplinary perspective to steer man's formation. In fact, thinking by ourselves and reasoning autonomously represent the first way to be free, choose consciously, and take better decisions. This ensures not falling prey to other people's power nor delegating our self-thinking craft to them.

PREFAZIONE

[...] Nell' *insegnare a pensare* e non tanto nel fornirvi delle conoscenze ...in questo consiste la vostra educazione umanistica ...[...] ciò non deve farvi sentire un po' insultati dall'affermazione che dobbiate aver bisogno di qualcuno per insegnarvi a pensare ... [...] riuscire, non riguarda affatto la capacità di pensare, ma piuttosto la scelta *di cosa e su cosa* pensare ... la vostra assoluta libertà di scelta [...] La libertà di essere tutti dei signori di minuscoli regni, grandi come il nostro cranio, soli al centro del creato.... [...] è la vera libertà.

Questo significa essere istruiti e *capire come si pensa*. L'alternativa è l'incoscienza, la configurazione di base, la corsa al successo, il senso costante e lancinante di aver avuto, e perso, qualcosa di infinito... [...].

Queste parole, che concludevano il discorso di David Foster Wallace per la cerimonia delle lauree al Kenyon College nel 2005, ci hanno lasciato quello che, nella complessità del mondo contemporaneo rappresenta, probabilmente, la migliore definizione di «imparare a pensare».

«Imparare a pensare» significa imparare ad esercitare un controllo su *come e cosa pensare*, significa avere quella consapevolezza che permette di scegliere *a che cosa* prestare attenzione e di scegliere *come* attribuire un significato all'esperienza. Rinunciare all'esercizio di questo controllo e di questa scelta, vuol dire rischiare di esser divorati dalla sensazione di aver avuto e perso qualcosa di infinito.

La condivisione di intenti racchiusa in queste parole mi permette, ancor meglio, di ricostruire le ragioni e l'orizzonte di senso della presente ricerca. Essa nasce da un'esperienza del mio vissuto professionale, la realizzazione di una ricerca-azione sull'insegnamento della filosofia nella scuola dell'obbligo,¹ un segmento formativo nel quale la filosofia non è inserita nel curriculum di studio. Una "sfida" quella del pensiero che, nel contesto di tale esperienza, ha suscitato alcuni interrogativi di fondo. In che modo un sapere disciplinare può diventare per ogni studente un sapere per la vita e acquistare senso e valore? Come mai il desiderio di conoscere, fondamento della cultura, sembra a volte narcotizzato e necessita di essere risvegliato? In che modo il pensiero che opera nell'esperienza di riflessione può essere di guida nell'agire dell'uomo?

¹ Cfr. M.A.Bertini-B.M.Ventura, *Si era addormentata nella mia mente. L'esperienza filosofica nella scuola di base*, Franco Angeli, Milano 2006

Le molte sollecitazioni dei maestri del passato,² unitamente ai bisogni espressi dagli studenti di trovare “significati” al proprio essere al mondo, rispetto al quale è facile smarrirsi, provare inadeguatezza, hanno trovato una risposta convincente nel presente lavoro.

L’attenzione all’atteggiamento filosofico e mentale, come costante riflessione critica sui fatti della vita nella forma intenzionale della domanda che prelude e realizza ogni attività di indagine, il richiamo alla capacità autonoma di pensare, all’uso attivo delle proprie facoltà critiche per farne uso e risolvere, nel quotidiano, problemi teorici e pratici che influenzano significativamente la nostra vita, la fatica dell’elaborazione del concetto se assimilata nel silenzio e nella dimenticanza della domanda che l’ha suscitato, il coraggio di sostenere e confrontare i propri ragionamenti sottendono una scelta antropologica che interpreta l’idea di educabilità, come capacità propria dell’uomo di riflessione critica che si impara attraverso la pratica, esercitando il pensiero a combinare, elaborare, formare capabilities³, a dare significato a concetti, idee, nell’adattamento al nuovo e all’imprevisto, in un apprendistato, quello del pensare, cui siamo sempre chiamati. Spirito critico ed esigenza di riflessione sono ingredienti indispensabili di fronte alla complessità, a un pensiero chiamato a non ad accogliere passivamente un patrimonio culturale trasmesso o ad addestrare abilità, ma a verificare ed elaborare percorsi cognitivi che garantiscano alti livelli di competitività. A ciascuno deve esser data la possibilità di riflettere criticamente sulla conoscenza, integrarla con la

²² «Non si può insegnare la filosofia, si può solo insegnare a filosofare» (I. Kant, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahr von 1765 bis 1766*, II, pp.303-314 in Id. *Comunicazione sull’indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, in *Antologia di scritti pedagogici* a cura di A. Formizzi, Il Segno dei Gabrieli, Verona 2004, p. 153; I.Kant, *Critica della ragion pura*, B 865, tr.it. p.626); «Le cose che si fanno per un fine pratico bisogna imparare facendole» (Aristotele, *Etica Nicomachea*, Laterza, Roma-Bari, 1999); La filosofia non è una disciplina che sia lecito insegnare come le altre, essa si manifesta nell’anima come una scintilla di fuoco (Platone, *Settima Lettera*, 341); «Quando si affacciano dei dubbi o si smette di credere alla correttezza di simili giudizi su opinioni, sorge l’esigenza di comprendere in modo più esatto e personale noi stessi e ciò che ci circonda [...] Crescendo, rischiamo di perdere tale spinta verso la conoscenza, di spegnere in noi l’interesse e l’inquietudine per le grandi domande e finiamo addirittura, per vergognarci davanti all’idea stessa di porle. Preferiamo quindi immagazzinare senza tanti controlli e senza inventario quel che apprendiamo, accatastare alla rinfusa le nostre esperienze, seguire automaticamente comandamenti e divieti, giudicare rozzamente quel che ci capita, soffrire senza interrogarci a fondo sui motivi dell’inquietudine e sui possibili rimedi (R. Bodei, *Una scintilla di fuoco*)

³ Le *capacitazioni* diventano il fulcro di un progetto di “sviluppo umano” (concetto elaborato nei lavori del premio Nobel per l’economia Amartya Sen e Martha Nussbaum), di crescita continua delle capacità di ognuno di essere soggetto autonomo, di progettare la vita e realizzarla secondo le proprie idee (A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2001; M. Nussbaum, *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna 2012)

struttura preesistente in modo consapevole e coglierne il senso perché si continui a credere nell'*utilità* della cultura per la vita e perché scuole e università mantengano il compito prioritario di «formare cittadini responsabili e non sudditi» per l'esercizio di una democrazia e di una «cultura della responsabilità». Il pensiero, diceva Kant, è esercizio autonomo delle capacità intellettuali, è il coraggio di «pensare con la propria testa», indissolubile dalle energie morali. Ma, per pensare bisogna allenarsi ed esercitare le proprie capacità riflessive per fare acquisire dei «buoni abiti di studio». Si tratta di un «attivo processo di ricerca» in cui «il pensiero è ricerca, investigazione, riesame, controllo o sondaggio, tutte operazioni volte a trovare qualcosa di nuovo o a mettere in una nuova luce quello che già si conosce. In breve esso è interrogazione»⁴.

⁴ J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961

INTRODUZIONE

La ragione, in una creatura, è la capacità di estendere le regole
e le prospettive dell'uso della propria forza
ben al di là dell'istinto di natura.
Non conosce confini ai propri progetti.
Essa non opera seguendo l'istinto,
ma ha bisogno di sperimentare, di addestrarsi, di istruirsi.

I. Kant, *Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico*

Il titolo della presente ricerca⁵ sviluppa il complesso e impegnativo cammino del «pensare da sé» che contrassegna nel pensiero occidentale l'impresa di diventare maggiorenti, la fuoriuscita dalla condizione umana di «minorità» per intraprendere il processo di emancipazione mettendo alla prova, con coraggio, le proprie capacità e il proprio valore. La tensione antinomica tra «minorità» e «maggiore età», via maestra verso la conquista dell'autonomia, è la direttrice lungo la quale si sviluppa la transizione di stato e dischiude la natura educativa dell'interrogazione critica, del percorso che conduce coraggiosamente all'emancipazione e alla coltivazione di uno stile di pensiero personale, un «gran modo di pensare», nel quale lo *sguardo critico* rappresenti il termine essenziale per la *riflessione*. Non si tratta soltanto di garantire risposte consapevoli ai problemi, in sintonia con le sfide culturali, ma di assumere un atteggiamento e una «postura mentale» di ricerca nella quale l'intelligenza possa sviluppare l'*abito* del pensiero riflessivo, la più alta e «migliore» forma che lo rende «un'arte», con cui l'uomo indaga la realtà, esplora l'ignoto, attribuisce senso e significato agli eventi e all'agire, immagina alternative, trasforma prospettive e accresce l'autonomia.

Il “mestiere di pensare” dunque, è il dovere di ogni giovane cittadino ad avvalersi degli strumenti intellettuali per *pensare con la propria testa*, come imperativo del pensiero ispirato al “*sapere aude*”, kantianamente inteso, che riconosce nei processi di apprendimento attivi e di appropriazione del sapere, orientati alla costruzione di conoscenze, l'elaborazione personale e consapevole di strategie di pensiero critiche e riflessive.

⁵ Corre l'obbligo precisare che il titolo della ricerca “Il mestiere di pensare. Un percorso tra pensiero critico e riflessivo” elaborato nel 2013 all'inizio della mia esperienza di dottorato, precede la pubblicazione dell'interessante volume, dal titolo analogo, del filosofo Diego Marconi edito da Einaudi nel 2014 che affronta invece la natura pubblica del filosofare

L'ipotesi di partenza della ricerca muove dalla considerazione che nel tempo presente, se spirito critico ed esigenza di riflessione, ingredienti indispensabili per affrontare la complessità, richiedono un pensiero allenato ad elaborare e verificare percorsi cognitivi che garantiscano alti livelli di competitività, l'esortazione kantiana di far uso libero delle proprie capacità critiche, con le opportune cautele, può adeguatamente rilanciare e rinnovare nei giovani, potenziali soggetti del processo di emancipazione, la sfida della ricerca esigendo la disponibilità a rimettersi in discussione, a «sospendere l'azione» per “fermarsi a pensare”, creando uno spazio per l'interrogazione riflessiva.

Per addentrarsi nel vivo della questione, il nostro impegno ha tentato di coniugare un dialogo articolato su due ambiti ben caratterizzati che intrecciano piste e traiettorie di indagine: il piano filosofico, che muove dalla riflessione sulla domanda kantiana dell'*Aufklärung* e indaga il fondamento soggiacente alla formulazione dell'autonomia critica del pensare; quello pedagogico, che interroga le prospettive dell'agire educativo entro cui si iscrivono il pensiero critico e il pensiero riflessivo per meglio valorizzare «il miglior modo di pensare», deweyanamente inteso. In questa prospettiva, pensare e ragionare con la propria testa, pur sempre nel confronto con gli altri, possono rappresentare un primo modo di essere liberi, di operare scelte consapevoli e assumere decisioni migliori.

La presente ricerca non ha pertanto la pretesa di aggiungere potenzialità interpretative della filosofia kantiana, né di operare un confronto con il pensiero deweyano, intende, invece, attraverso una rivisitazione di alcuni luoghi testuali, mostrare l'attualità della formulazione kantiana nei processi di conoscenza, come responsabilità cognitiva del pensare che impegna, in un continuo monitoraggio critico delle conoscenze mentali e procedurali, ad indossare «abiti di pensiero» lungo il tracciato problematico della riflessività con cui i giovani dovrebbero allearsi per affrontare le sfide culturali e formative nell'orizzonte della complessità dei saperi.

In tal senso, l'*Aufklärung* trova il suo pieno compimento all'interno di una dialettica intersoggettiva, quella educativa, nella quale l'adulto orienta e sostiene il percorso di crescita, pur nato nell'eteronomia, ma con l'obiettivo dell'autonomia personale dei giovani, esercitando pubblicamente la capacità di pensare con il più alto compito di migliorare l'umanità ed emancipare la persona umana da pregiudizi e “false credenze”. Il modello o “metodo dell'intelligenza” appare così il tentativo di

un'autentica ricostruzione della soggettività trascendentale, nella sua concreta attività pratico-poietica tesa alla soluzione dei problemi propri dell'esistenza umana.

L'itinerario della ricerca si sviluppa in due parti. La prima, ricostruisce il percorso tematico e la legittimazione filosofica di ogni uomo a «pensare da sé» (*Selbsdenken*), un atteggiamento critico trasmessoci dall'illuminismo che realizza kantianamente l'*Aufklärung*. La trattazione segue, alla posizione della domanda «*Was ist Aufklärung?*», la definizione e la *risposta*. Assunto come «rischiaramento intellettuale» che permette «l'uscita dallo stato di minorità» cui l'uomo è condannato per aver abdicato all'uso delle sue facoltà critiche, e per la cui realizzazione è necessario «pensare con la propria testa», esercitare le proprie capacità intellettuali, l'*Aufklärung* si configura come dovere e “coraggio”, custodito nel sapere aude, all'uso attivo e autonomo dell'intelletto per conseguire autonomia di giudizio. La seconda, capitalizzando la lezione kantiana, traccia un ponte metonimico sulla modalità del pensare, esplora l'emancipazione del pensare autonomo che dà valore alla formazione dell'uomo e sviluppa la dimensione del *pensiero critico* e del *pensiero riflessivo*, consacrato da Dewey il «miglior modo di pensare» e indagare la realtà in modo rigoroso, verso cui si orientano le sfide cognitive della società della conoscenza, connotate da alte competenze del pensiero. Il *primo capitolo* affronta la sfida culturale del pensiero nel tempo presente che richiede ai giovani flessibilità di pensare, padroneggiare strumenti intellettuali che rendano libera la mente da un unico modello per risolvere situazioni, assumere scelte e decisioni. Dedica inoltre alcune riflessioni all'interrogazione del soggetto aperto alla problematicità nell'orizzonte della complessità che ci invita a dialogare, senza scomporsi davanti alle incertezze, a «ripensare domande e problemi, concetti»⁶ su cui si è basato il nostro sapere, ormai lontano dall'ideale di onniscienza che ha portato alla «crisi della ragione»⁷ e invoca l'integrazione di spazi di riflessione inaugurando un approccio critico. Traccia inoltre, come «immagine di pensiero», il modello di ragione critica che trova nell'illuminismo un appello all'autonomia di giudizio e si incardina su un *habitus* critico, un atteggiamento

⁶ G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di) *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli 2007

⁷ A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Einaudi Editore, Torino 1979

funzionale ad esplorare le originarie capacità e competenze della ragione in un socratico processo di interrogazione volto al risveglio del pensiero.

Il *capitolo secondo* ricostruisce la tematica del «pensare da sé» e situa la riflessione critica intorno al nucleo dell'*Aufklärung*, attestandosi, in relazione alla *Risposta* che Kant dà alla domanda, sulle modalità mediante le quali sia possibile un «rischiamento» delle proprie idee, valorizzando le autonome facoltà intellettuali. Esso assume la forma di una transizione - evocata metaforicamente nel *Dráma* del prigioniero platonico all'uscita dalla caverna - e si risolve in un'uscita (*Ausgang*) dalla condizione di “non maturità” verso la conquista della “maggiore età”, la cui emancipazione richiede “decisione” e “coraggio”, conseguibili ricorrendo al motto oraziano “*sapere aude*”. *Aufklärung* si identifica, più precisamente, con la decisione di diventare «*Selbstdenker*», colui che pensa con la propria testa, «produce pensieri» ed è chiamato, in prima persona, ad “imparare a pensare”, facendo uso autonomo delle proprie facoltà intellettuali, senza subire i condizionamenti di chi tenta di espropriarlo della capacità di pensare.⁸ *Selbstdenken*, coincide allora con la risposta all'interrogativo «che cosa significa orientarsi nel pensiero» in cui “pensare”, vuol dire rifarsi all'imperativo di «pensare con la propria testa», cioè cercare in sé, nella propria ragione, la «suprema pietra di paragone della verità» e la massima di «pensare da sé è l'illuminismo»⁹: la ragione critica, al centro del concetto di orientamento, è esposta all'intimo bisogno di sviluppare una capacità riflessiva. L'esortazione kantiana all'uso delle proprie facoltà intellettuali, si rinforza nell'esame delle tre massime e principi soggettivi più alte del pensiero dell'*Aufklärung*, nella dimensione di una comunicabilità universale dei concetti e giudizi: «pensare da sé», «pensare mettendosi al posto di ciascun altro», «pensare sempre in accordo con se stessi»¹⁰. Il “rischiamento” è possibile, dunque, a condizione di assumere una determinata «postura intellettuale», modificare radicalmente le modalità di esercizio concreto delle proprie capacità conoscitive e allargare i confini della conoscenza. In tal senso, per

⁸ I. Kant, *Nachricht; id., Comunicazione di I. Kant sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-66*, in I. Kant, *Antologia di scritti pedagogici*, a cura di G. Formizzi, Il Segno dei Gabrielli, Verona 2004, pp.153-154

⁹ I. Kant, *Was heißt: Sich im Denkens orientieren*, Ak., 131-147, tr. it., a cura di F. Volpi, *Cosa significa orientarsi nel pensiero*, Adelphi, Milano 2011, p.66

¹⁰ I. Kant, *Kritik der Urteilskraft*, §40, tr. it., a cura di E. Garroni e H. Hohenegger, *Critica della facoltà di giudizio*, Einaudi, Torino 1999, pp. 129-132

considerare la «risposta» kantiana come una «ontologia del presente» o una «freccia scagliata nel cuore del presente»,¹¹ si deve cogliere la peculiarità, ignorata dalla critica hegeliana, cioè l'enfasi sulla necessità che il pensare abbia un carattere *innovativo*, che non riproduca - fosse anche solo *l'universale* cui Hegel rimanda - ma crei qualcosa che non sia stato pensato da altri.

La *seconda parte* è articolata in due capitoli. Il *primo* esplora, sullo sfondo della suggestione deweyana il tema della *riflessività*, una sfida dell'educare per «imparare a pensare», indossando l'«abito del pensiero» che educa la mente a problematizzare e a ricercare autonomamente lo “spazio per le proprie ragioni”. Il *secondo* analizza due dimensioni del pensiero, obiettivi di più alto livello dell'istruzione scolastica, il pensiero critico e riflessivo, nel loro carattere di sapere attivo che promuovono, sul piano cognitivo e metacognitivo, l'impiego critico di strategie e procedure di controllo finalizzate a valorizzare il contributo personale alla soluzione di problemi, reinterpretando il pensare come struttura problematica per organizzare la conoscenza, contribuendo ad un sapere che “non produca di per sé minorità”. Se da un lato, pensiero critico e riflessivo appaiono due “modalità” di pensare affini, interagenti e intrecciati, nel guidare l'intelletto a dare unitarietà alla funzione conoscitiva, nell'esser vincolate a disporsi ad un livello superiore rispetto alle procedure, nel discutere su ogni assunto per non limitarsi a presupposti determinati, dall'altro si mostrano con tratti ben distinguibili. Il *pensiero critico*, è una capacità intellettuale caratterizzata da rigore, pertinenza, coerenza che favorisce la costruzione intellettuale di strategie attive, si coltiva attraverso l'esercizio della domanda. E' un esercizio del pensare, un atteggiamento di indagine, di radicale problematizzazione che vivifica quell'atteggiamento riconosciuto dall'eredità kantiana che evita di divenire struttura dogmatica di ostacolo alla conoscenza, mettendosi sulla strada della riflessione. Difficilmente contenibile entro un modello applicativo, in quanto libero, è l'esito di un “processo informale” che deve misurarsi sia con criteri di rigore cognitivo che con quei processi mentali, “high order skills”, alla base della costruzione revisione dei giudizi, delle scelte e decisioni, «conclusione dell'indagine dell'intero processo di pensiero».¹² Il *pensiero riflessivo*, che di quello critico si nutre, è qualcosa in più, un pensare ampio,

¹¹ J. Habermas, *Una freccia scagliata al cuore del presente: a proposito della lezione di Michel Foucault su «Was ist Aufklärung?» di Kant*, in «Il Centauro», 11-12, 1984, pp.237-241

¹²J. Dewey, *Logic, the Theory of Inquiry*, 81949) n.II, Henry Holt and Co., New York, tr. it., *Logica, teoria dell'indagine*, volume primo, La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 155

profondo, raffinato: un *good thinking*, il «miglior modo di pensare», punto di arrivo dell'evoluzione dell'abilità di ragionare e pensare per realizzare la capacità maieutica di «rischiare» e portare a maturazione il pensiero autonomo, diventando adulti consapevoli che assumono decisioni come esseri liberi. Assunto nell'unitarietà dell'approccio deweyano, pur nella dinamicità delle direzioni verso cui si orienta, «consapevolezza di sé», che dà valore all'esperienza e «immaginare alternative», che modifica schemi e prospettive di significato, è un dispositivo di regolazione metacognitiva che «consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione».¹³ Evocato da una «situazione cruciale» che suggerisce una “via d'uscita” per la soluzione del problema, «trasformando» la situazione oscura, indeterminata, in «rischiata»,¹⁴ si caratterizza per rigore, accuratezza, sistematicità, e, mediante la scansione di fasi, ne definisce l'identità. Trovando nell'agire quotidiano intreccio e contaminazione reciproca come coerenza e pensiero di “senso comune”,¹⁵ il pensare riflessivo si attiva se si è disposti a prolungare quello stato di *epochè* momentanea che spinge a “fermarsi a pensare” (Think it out), e ad assumersi il “fastidio della ricerca”. Nella direzione del pensiero critico si collocano le ricerche condotte da Stephen Brookfield¹⁶ che, nel riconoscere alla scuola il compito di promuovere le condizioni per uno sviluppo ottimale del pensiero critico, integrandolo nel metodo di insegnamento, focalizzano come gli studenti lo sperimentano e lo vivono nella loro mente e come gli insegnanti lo promuovono per “imparare a pensare criticamente”. Attraverso tali ricerche, è possibile rintracciare le due direzioni da noi assunte del pensiero riflessivo, mostrando, più che una demarcazione tra le due modalità di pensare, una integrazione, come se il pensiero critico sia una sorta di “precondizione” necessaria, propedeutica alla riflessione.

Cogliendo le contraddizioni, le ambiguità, sollevando, indagando su interrogativi, uscendo fuori dalla banalizzazione, l'uomo valorizza appieno il contributo personale alla soluzione dei problemi reinterpretando il pensare come struttura problematica per organizzare la conoscenza, per coltivare strategie utili alla formazione di profili che permettono di affrontare i fatti in modo riflessivo¹⁷ e le

¹³ J. Dewey, *How we think*, Heath Boston, 1933, tr.it. a cura di A. Guccione Monroy, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961

¹⁴ *Ibidem*

¹⁵ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012

¹⁶ S. D. Brookfield, *Teaching for critical thinking*, Jossey-Bass, 2012

¹⁷ M. Foucault, *Sull'origine ermeneutica del sé*, Cronopio Napoli 2012

sfide del futuro ricercando criticamente un grado di certezza superiore, che chiamiamo verità per assumere decisioni migliori.

PARTE PRIMA

CAPITOLO PRIMO – Il sentiero della conoscenza

La grandezza dell'uomo
si misura in base a quel che cerca
e all'insistenza con cui egli resta nella ricerca.
Martin Heidegger

1.1. Il risveglio del pensiero

La più grave crisi che nel tempo presente stiamo vivendo è forse quella del pensiero. L'autonomia di pensiero sembra a volte essere in pericolo, aver smarrito il suo sentiero, il senso, aver perduto quella meraviglia¹⁸ tramandataci dai filosofi greci e con cui la filosofia ha segnato le sue origini. E' come se il pensare appartenesse sempre meno all'uomo. La stessa capacità di stupirsi e meravigliarsi¹⁹ di fronte al mondo, al mistero dell'esistenza che prende forma nell'interrogazione, nel dubbio, nell'interpretazione e nella ricerca di senso, sembra essersi ridotta ad una *fragile curiosità*, quasi assopita rispetto alla ricerca e alla scoperta, che si accontenta semplicemente di restare alla superficie delle cose, della realtà. Di conseguenza, fragile risulta anche la capacità di «pensare in proprio», di fronte questioni sociali e personali in quanto si è rinunciato a credere nell'utilità della cultura per la vita,²⁰ per la formazione dell'intelligenza critica e per il compimento del potenziale umano di ciascuno. Non esiste forse una ragione oggettiva o uno spirito del tempo di fronte al quale il pensiero deve arrendersi, nessuno può essere esonerato dalla «fatica di pensare» e nessuno deve rinunciare alla quella domanda del giovane Cartesio “*quod vitae sectabor iter?*” che indica quale cammino intraprendere nella vita. Come volevano i filosofi illuministi, che si erano posti kantianamente il risveglio di quella facoltà su cui risiede la dignità dell'uomo, la ragione, nel tempo presente, un'epoca in cui l'uomo si ritiene capace di prendere in mano il proprio destino, di guidarlo, e in cui il pensare diventa condizione dell'uomo come soggetto libero, autonomo che reclama la sua autosufficienza, è altrettanto necessario “risvegliare il pensiero” da quell'attitudine sopita, quasi narcotizzata da fattori endogeni ed esogeni alla natura umana per contrastare forze che, nella realtà, potrebbero etero-dirigerlo, per tenere sempre vivi l'interesse e l'inquietudine per la domanda, riappropriandoci dello

¹⁸ Aristotele, *La Metafisica*, Libro I (a cura di) C.A.Viano, Utet, Torino 2014, p. 186

¹⁹ Nel suo sorgere la meraviglia è spontanea, per diventare un atteggiamento permanente consapevole produttivo deve essere custodita, alimentata, educata

²⁰ «*Non vitae, sed scholae discimus*», cfr. Lucius Annaeus Seneca, *Epistulae morales ad Lucilium*, Epistula CVI, tr. it. a cura di F. Solinas, *Lettere morali a Lucilio*, Mondadori, Milano 2008

spirito critico²¹ e della fiducia nella ragione quale strumento di civiltà. La fiaccola della critica della ragione deve «illuminare lo spazio buio del nostro intelletto»²² e tracciare la rotta che indichi come conseguire il miglior modo di pensare.

Come nella tradizione buddista, il termine *Bodhi*, propriamente *risveglio*, indica «l'uscita dal sonno della ragione e segnala contemporaneamente che tale uscita è possibile ad ogni individuo senza che debba intervenire qualche presenza ad esso esterna e superiore cioè senza che sia necessaria una illuminazione dall'alto»,²³ correlandolo a «illuminismo-illuminazione», che intrinsecamente contiene il «processo di rischiaramento virtualmente infinito e non evoca la condizione statica di un chiarimento avvenuto una volta per tutte»,²⁴ sottolinea quel percorso di emancipazione verso la conquista dell'autonomia, intrapreso dall'*Aufklärung*, volto a ricercare e sviluppare, nella riflessione di noi stessi come soggetti autonomi, un modo di pensare produttivo, dal carattere tutt'altro che assertorio e apodittico. La complessità della questione, nella quale è racchiuso il più ampio interrogativo che impegna la filosofia su “che cosa significa pensare”, rintraccia nell'esercizio critico e autonomo del pensiero, kantianamente inteso, il punto archimedeo su cui poggia l'architettura del nostro conoscere, nel quale l'*Aufklärung*, il «rischiaramento», si realizza a condizione di assumere una determinata «postura intellettuale» e modificare l'esercizio concreto delle capacità conoscitive, sviluppando quella forma di pensiero protesa al nuovo, ad allargare i confini della conoscenza. Il pensiero diviene il baricentro verso il quale gravita ogni esperienza e disegna un modello antropologico che fa dell'indipendenza e dell'autosufficienza le caratteristiche peculiari dell'uomo emancipato, ormai adulto che trova in sé la ragione delle sue scelte e (libero da limitazioni) attiva un modello del pensare come dovere educativo che interrompe quella condizione di infanzia in cui l'uomo è «minore» e determina «l'uscita» da quelle condizioni di soggezione ad autorità assunte acriticamente.

Non arrendersi di fronte all'opacità dell'esistenza, ma coltivare quell'atteggiamento di curiosità intellettuale, di ricerca rispetto al quale rifiutiamo di immagazzinare acriticamente quello che apprendiamo di accatastare senza inventario le nostre

²¹ Alla coscienza contemporanea non sfuggono gli effetti prodotti dall'assenza di pensiero critico o dal suo uso non appropriato e corretto (H. Arendt, *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano 2003)

²² E. Cassirer, *Vita e dottrina di Kant*, Lit Edizioni, Roma 2016, p. 145

²³ G. Pasqualotto, *Illuminismo e Illuminazione*, Donzelli Editore 1998, pp.11-12. «Bodhi» indica l'itinerario di liberazione dall'ignoranza che l'uomo è capace di costruirsi e seguire

²⁴ G. Pasqualotto, op. cit., p.12

esperienze, o riflettere senza giudicare rozzamente ciò che ci accade rappresenta una scelta di senso globale che ogni generazione fa rispetto a sé e al suo futuro, assumendosi «l'impegno del pensare» e del «far pensare» gli individui all'interno di un orizzonte di valori coerenti in se stessi, come atto di profonda fiducia e rispetto per le potenzialità umane. La contrapposizione tra autorità e autonomia trova il suo compimento e banco di prova nella formazione e nella conquista dell'identità individuale che si sviluppa in una tensione dialettica tra il bisogno di affermazione della propria autonomia e l'esigenza di sentirsi invece vincolati ad un'altra autorità che legittimi e tuteli l'individualità. Certo è che nessun percorso di crescita può realizzarsi senza l'altro: dallo scambio reciproco nasce il sapere e non dal mero passaggio di informazioni, da una autorità a una minorità, per la cui permanenza Kant indica la "paura", imputabile e se stesso, di ragionare con la propria testa.

Tale considerazione si fa ancora più pregnante, nell'attuale contesto globale nel quale l'allargarsi degli orizzonti del sapere, la complessità, l'accesso diretto alla conoscenza, disegnano un panorama assai diverso da quello del passato e, alla sempre maggiore *multidimensionalità* dei problemi si contrappone l'incapacità di pensare in altrettanti termini, a causa della parcellizzazione del sapere e dell'inadeguatezza dei giovani a contestualizzare e integrare le conoscenze con la conseguente sospensione temporanea di senso, di certezze. Una legittima preoccupazione questa, come sostiene Edgar Morin - visto che l'attitudine a contestualizzare è propria della mente umana - che, tuttavia, non deve far venir meno la necessità di sviluppare criticamente quegli strumenti per pensare e riflettere (indispensabili a formare individui capaci di esercitare la propria ragione in modo libero e autonomo e produttivo sul piano esistenziale, etico e culturale soprattutto nei giovani) sebbene, come scriveva Isabelle Stengers, siamo ancora concettualmente radicati in una tradizione «che ha privilegiato i sistemi semplici e che ha definito gli strumenti che sono adatti a tali sistemi».²⁵

La società della conoscenza, che ci chiede di dialogare con le sfide della complessità, senza scomporsi davanti all'imprevedibilità, alle incertezze di un'epoca razionale e tecnologica sempre in continua evoluzione, ha ampliato gli spazi della comunicazione, del dialogo, del sapere profilando per i sistemi educativi e formativi nuove responsabilità che invocano un approccio al sapere orientato a

²⁵ I. Stengers, «Perché non può esserci un paradigma della complessità», in G.L. Bocchi, M. Ceruti, (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985, p.66

promuovere nel pensiero degli individui un atteggiamento di riflessione critico aperto al cambiamento, «senza rifugiarsi in un atteggiamento difensivo atto a conservare modelli mitici di onnipotenza del suo orizzonte di possibilità, richiami la necessità di affinare nuovi strumenti di analisi e comprensione, “complementari” alle altre attività e saperi, in una dinamica complessa, multidisciplinare e “multidimensionale”»;²⁶ nel tempo stesso richiedono in senso metacognitivo uno sforzo di adattamento per indagare la fenomenologia della vita mentale, riorganizzare e rielaborare conoscenze e competenze acquisite in contesti diversi²⁷ per situare, comprendere, valutare criticamente il significato delle cose volto nei processi del pensiero alla scelta, alla decisione e alla formulazione di un giudizio consapevole. Nella scuola, soprattutto, attraverso cui passa la formazione dello spirito critico, luogo nel quale, invece, il bisogno di autorità è portato talvolta ad addestrare e «addomesticare il pensiero», col rischio che l’adulto, ponendo se stesso come modello finisca per produrre un altro sé a conferma dei propri valori e scelte, anziché educare alla “fatica di pensare” e riconoscere nell’Altro, nella raggiunta autonomia e nell’emancipazione la finalità dell’agire educativo, diventa quanto mai indispensabile riappropriarsi di tutte le sue dimensioni costitutive del pensiero e rinnovare la sfida della ricerca esigendo nei giovani, potenziali soggetti del processo di emancipazione, l’attitudine a rimettersi sempre in discussione, fermandosi a pensare e creando uno spazio per l’interrogazione riflessiva. Pensare va oltre il mero atto contemplativo, afferma Kant, è infatti un’azione audace, un atto di coraggio, in sé anche pericoloso. E’ dunque importante per la scuola porsi come obiettivo prioritario quello di educare a un sapere complesso, formare persone a pensare capaci di giudizio critico e riflessivo, sviluppando una «conoscenza della conoscenza» che, mentre agisce e costruisce le proprie strutture e domini cognitivi, guardi se stessa e impari a muoversi tra punti di vista²⁸ e si incarichi di migliorare

²⁶ Cfr. Atti XXXVIII Congresso Società Filosofica, Catania, 31-2 novembre 2013 «*La domanda civile di filosofia. Modi, tipi e generi del filosofare per la società del XXI secolo*»

²⁷ Cfr. M. Striano, *I tempi e i luoghi dell’apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli 2000

²⁸ L’uso di ragione legato all’«uscita dalla minorità» per Kant prevede, come sottolinea Carla Bagnoli, anche la sensibilità agli altri e al loro *status* di eguali, nel senso che il riconoscimento dell’altro è un elemento strutturale del ragionamento pratico: non è solo conseguenza del ragionamento tale per cui, se ragioniamo correttamente dobbiamo concludere di essere benevoli e altruisti verso gli altri, piuttosto il ragionamento dell’altro come eguale è il vincolo che pesa sul ragionamento. Per questo, il ragionamento è pratico, cioè capace di guidare l’azione in modo pertinente e corretto determinando correttezza del ragionamento e non la sua bontà dal punto di vista morale. Un riconoscimento di natura normativa che nel prestare attenzione agli altri si esprime

l'umanità. La cultura, afferma Dewey, citando Kant, comincia dai privati e solo attraverso gli sforzi di persone di più larghi orizzonti, capaci di intendere l'ideale di una migliore condizione futura, è possibile l'approssimarsi graduale della natura umana ai suoi fini, mentre "i governanti hanno interesse a fornire solo quell'addestramento che renderà i loro sudditi docili strumenti ai loro fini.

Il pensiero è di fondamentale necessità quando si realizza autonomamente, svincolato da condizionamenti e sostenuto da una capacità riflessiva di autoanalisi, per questa ragione, tanto la responsabilità nel permanere nella minorità quanto nel fuoriuscirne è imputabile esclusivamente all'uomo: vocazione ed essenza consiste nel «pensare da sé» per realizzare l'autonomia e scegliere di diventare "maggioenni". E' proprio Kant ad osservare che il sapere istituzionalizzato è nemico del sapere libero, indipendentemente dalle sue verità o falsità. Ciò solleva la questione del perché sia importante «pensare da sé» e la risposta risiede nel fatto che ogni essere umano ha la vocazione (*Beruf*) di farlo, intesa come chiamata personale cui è possibile rispondere senza imposizioni esterne. Infatti, se la ragione o la giustificazione del pensare da sé fosse effetto o prodotto di un sistema, «il pensiero non sarebbe più autonomo e l'unico interesse della ragione è quello della ragione stessa»: ²⁹ la questione allora è comprendere se sia effettivamente possibile concepire un sapere favorevole o compatibile con il pensiero autonomo che permetta a ciascuno di rispondere alla sua vocazione e che non produca di per sé minorità. Possiamo liberarci, afferma Kant, da formule o oppressioni solo se «impariamo a pensare da sé».

Queste dense dichiarazioni fanno emergere una puntuale concezione del rapporto che in filosofia dovrebbe articolarsi tra metodo e sapere: autonomia di pensiero, come autofondatezza del metodo per condurre l'uomo a ricercare autonomamente ciò di cui non ha intuizione diretta, ma per lui solo pensabile e per «fondare liberamente, senza alcuna guida esterna, la direzione orientante la conoscenza dell'essere» ³⁰. In Kant si traduce nel pensare la filosofia come l'uso trascendentale del pensiero, come delimitazione di quell'orizzonte trascendentale ³¹ delle

secondo i canoni della razionalità discorsiva (Cfr. C. Bagnoli, *Sensibilità alle ragioni*, in «Illuminismi. Attualità e limiti dell'età dei lumi», n.2, Casa della Cultura Milano, pp.24-33)

²⁹ I. Kant, *Sette scritti politici liberi* (a cura di) M. G. Pievatolo, Firenze University Press 2011, pp. 61-62

³⁰ L. Rocca, *Cosa significa orientarsi nel pensiero*, in www.academia.edu, contributo telematico

³¹ «Chiamo trascendentale ogni conoscenza che si occupa in generale non tanto degli oggetti quanto del nostro modo di conoscere gli oggetti nella misura in cui questo deve essere possibile a priori»,

condizioni che rendono possibilitanti lo stesso pensiero: conoscenza dei limiti e di impossibilità costituenti quella dimensione del pensiero, la ragione. Il sistema di pensiero e delle sue facoltà che Kant sviluppa nei suoi noti paragrafi resta in auge come riferimento imprescindibile, e chiamerà pensiero il rappresentarsi qualche cosa mediante concetti, in termini universali. Esso, attuandosi mediante «concetti, giudizi e sillogismi»,³² rappresenta la facoltà conoscitiva superiore che manifesta l'attività del soggetto promotrice di progresso civile, a differenza della sensibilità che costituisce il lato passivo. Separato dalle funzioni conoscitive inferiori, il pensiero include operazioni cognitive superiori: il *conoscere*, inteso come «avere nozione consapevole», *intelligere*, inteso come «capire mediante l'intelletto in forza dei concetti», *perspicere* come «intuire mediante la ragione», *comprendere* «nella misura sufficiente alle nostre intenzioni» e, esprimendosi come capacità squisitamente propria dell'uomo.³³ In quanto capacità propria dell'uomo, il pensiero si esplica per Kant, come illustra nell'*Antropologia pragmatica*, attraverso tre fondamentali facoltà conoscitive: «intelletto» (*Verstand*), la capacità di «pensare da sé» (*Selbstdenken*); «giudizio» (*Urteilkraft*), la capacità di pensarsi in relazione con l'altro, «mettendosi al posto degli altri»; «ragione» (*Vernunft*), la capacità di «pensare sempre in accordo con se stessi».³⁴ L'importanza assegnata da Kant alla funzione del pensare viene testimoniata poi dal fatto che scelga l'espressione «io penso»,³⁵ per dare una funzione unificante del nostro conoscere. E' l'esercizio

I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, B 25, tr. it., a cura di P. Chiodi, *Critica della ragion pura*, Utet, Torino 1986, p. 90

³² I. Kant, *Logik*, Ak, IX, tr. it., a cura di L. Amoroso, *Logica*, Laterza, Roma-Bari 1984, pp. 59-74

³³ I. Kant, *Opus postumum*, XXII, 22,28,32,90, in Kant's Gesammelte Schriften, von der Koniglich Preußische Akademie der Wissenschaften, De Gruyter, Berlin-Leipzig, 1902, segg. in I. Kant, *Cosa significa orientarsi nel pensiero*, tr. it., a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1996, p.14

³⁴ I. Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, tr. it., a cura di G. Vidari, *Antropologia pragmatica*, Libro I, §59, Laterza Roma-Bari 2009, pp. 115-117. Le tre formule del pensare, riprese da Kant nella *Critica della facoltà di giudizio*, § 40, si identificano rispettivamente nell'essere: la prima, un principio negativo che consiste nel liberarsi da ogni coazione; il secondo, positivo consiste nel modo liberale di pensare che si adatta ai concetti altrui; il terzo, modo conseguente logico di pensare. Resta, come sottolinea Kant, che la più importante rivoluzione all'interno dell'uomo è «la sua uscita dalla minorità»: se fino a quel momento altri pensavano per lui ed egli li imitava, lasciandosi condurre con le dande, ora osa camminare con le proprie gambe sul suolo dell'esperienza, pur con qualche titubanza (I. Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, tr. it., a cura di M. Bensi, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* ETS, Pisa 2013)

³⁵ I. Kant, *Critica della ragion pura*, B131-132, tr. it., pp.161-162, «Deduzione trascendentale dei concetti puri dell'intelletto»: l'«io penso» (*Ich denke*) è il principio che «deve poter accompagnare tutte le mie rappresentazioni», appercezione pura, unità sintetica del molteplice: ciò perché, afferma Paton quando si chiede perché «deve poter» e non soltanto «deve» accompagnare tutte le mie rappresentazioni, l'io penso non esige di essere reso esplicito nella coscienza. Il § 16 mostra che è la coscienza della spontaneità originaria, non conoscenza perché «la spontaneità intellettuale umana è incapace di produrre da sé il diverso che deve essere dato da altro e che è la condizione dell'istituirsi di una conoscenza valida. La spontaneità intellettuale umana produce la coscienza di

autonomo e critico del pensiero che rappresenta il fondamento su cui si basa il progetto illuministico di emancipazione dell'uomo dallo stato di minorità a divenire ingrediente essenziale perché competenze possano guidare con consapevolezza nella comprensione di compiti, nell'elaborazione di soluzioni e nel controllo riflessivo di procedure per affrontare "problemi inediti".

Già in uno scritto programmatico del 1765-1766,³⁶ Kant affronta il tema dell'autonomia evidenziando che solo con un insegnamento orientato a guidare verso il sano uso autonomo delle loro capacità razionali, ad apprendere a *pensare*, a creare le premesse, i prerequisiti perché pensino in prima persona, e non ad assorbire *pensieri*, presupponendo tacitamente di possedere le conoscenze di cui essi hanno bisogno, il giovane potrà diventare capace di camminare da solo ed elevare al rango di autonomia, la «postura intellettuale» e, potremo dire, «risvegliarsi» e «uscire dal sonno della ragione» avviando l'inizio di un processo di rischiaramento «virtualmente infinito».³⁷

Si pone così il problema di individuare quando questa capacità di *fare da sé*, viene davvero raggiunta e di capire se è possibile in qualche momento della propria vita raggiungere una forma di autosufficienza. Per questa ragione, è importante investire su un'autentica capacità di pensare da sé, come risposta autonoma ai "bisogni della ragione, oltre che come libertà da vincoli esterni", su un'educazione, come insegna Kant, che sappia restituire a ciascuno la capacità di riflettere criticamente, immaginare, prestare attenzione, ricordare, con sistematicità argomentazioni e prove relative a problemi in vista di soluzioni possibili, soppesare mettersi in relazione con il pensiero altrui, in modo attivo e significativo, restituendo al pensiero la sua funzione di strumento di civiltà., sviluppano quella forma di pensiero che promuove kantianamente l'uscita dalla minorità e non si limita a riprodurre acquisizioni già consolidate, ma è protesa a trovarne nuove e ad allargare i confini della conoscenza. Ma la gestione autonoma ed efficace del pensiero non è un'operazione semplice, nonostante la tradizione culturale consideri il pensiero,

sé (l'io penso) che definisce l'unificazione come "rappresentazione dell'unità sintetica del diverso". La rappresentazione intellettuale è coscienza e non conoscenza di sé, la quale implica l'unificazione, cioè dell'unità sintetica del diverso» (Cfr. H.J.Paton, *Kant's Metaphysics of Experience*, I, p.510, in P. Salvucci, «L'io penso e i suoi problemi», in *L'uomo di Kant*, Argalia, Urbino 1975, pp. 224-274)

³⁶ I. Kant, *Comunicazione sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766 (Nachricht)*, tr.it.in I. Kant, *Antologia di scritti pedagogici*, (a cura di) G. Formizzi, Il Segno dei Gabrielli Editori, Verona 2004, p. 153

³⁷ G.Pasqualotto, op. cit. p.12

costitutivo e coesenziale all'essere umano, il cui corretto esercizio richieda cura, educazione. Riconduce alla domanda sull'uomo. Se il pensiero è un bisogno naturale della vita umana «non cognitivo e non specialistico [...], e non [...] una prerogativa di pochi, ma una facoltà onnipresente in ciascuno di noi»³⁸ analogamente, «l'incapacità di pensare non è la “prerogativa” di chi manca di cervello, ma la possibilità sempre latente di mancar all'appuntamento con se stessi».³⁹ Gli uomini che non pensano «sono come uomini che camminano nel sonno».⁴⁰

1.2.Dalla crisi della ragione alla «sfida della complessità»

Il paradigma scientifico culturale che emerge nel dibattito contemporaneo, al di là dell'enfasi attribuita ai diversi aspetti del pensare, sembra orientarci ad un modello di pensiero tutt'altro che semplice e lineare, piuttosto, complesso⁴¹ e multidimensionale. Le antiche metafore del pensiero legate alla concezione della mente come *tabula rasa* o *specchio della natura*, lasciano il posto a modelli complessi, nei quali il processo del pensiero è talvolta un “ologramma”,⁴² oppure un “sistema ecologico”,⁴³ o anche “costruttore” di schemi, procedure, o “elaboratore di informazioni”. Ad ogni diversa immagine di pensiero corrisponde un'idea di ragione, di razionalità, di conoscenza conseguenti, dotate di criteri propri di razionalità e di una teoria della conoscenza ad essa conforme, interpretati attraverso categorie del “pensiero forte”, di tipo assoluto e fondazionista, ordinatore del mondo oppure del “pensiero debole”, legate ad un processo di tipo ermeneutico, di interpretazione e argomentazione mai concluso. Perlopiù, parlare di razionalità e di ragione oggi, dopo l'epilogo della stagione della ragione forte che ha portato alla crisi intellettuale del nostro secolo, alla «crisi della ragione», impone il richiamo ad

³⁸ H. Arendt, *Responsabilità e giudizio*, Einaudi editore, Torino 2010, p. 162

³⁹ Ivi. p.162

⁴⁰ H. Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna, 2009, pp. 286-287

⁴¹ G.Bocchi, M. Ceruti (a cura di) *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 2007 e M. Ceruti e L.Preta (a cura di), *Che cos'è la conoscenza*, Laterza, Roma-Bari 1990

⁴² E. Morin, «Le vie della complessità» in G.Bocchi, M.Ceruti, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 2007

⁴³ G.Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1989; *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984

un modello di pensiero complesso⁴⁴ e multidimensionale nel quale l'indicatore del mutamento e della transizione rappresentano segni distintivi del tempo presente.⁴⁵ Le ragioni di un tale mutamento e cambio di prospettiva, ascrivibili alla caduta del mito della ragione, alla consapevolezza della incapacità di spiegare in termini puramente logici, scientifici, matematici il reale, conducono inevitabilmente all'accettazione della irrinunciabilità dei punti di vista e alla consapevolezza della indispensabilità di un approccio multidisciplinare per cogliere la complessità del mondo che ci circonda. L'uomo razionale aristotelico, il *cogito* cartesiano, prodotti di un "pensiero forte", di un pensiero fondato sulla logica formale, necessaria e normativa, e sulla metafisica che attinge la verità assoluta dall'accesso all'essere, mostrano la loro fragilità e divengono posizioni ormai indifendibili. Rispetto alla ragione, che possedeva poteri e responsabilità illimitati sulle possibilità conoscitive dell'uomo e che poteva spiegare logicamente ogni processo fisico e storico, al di là di esperienze concrete, la razionalità classica «si è presentata, per centinaia di anni, con i connotati di una struttura naturale, necessitante e aprioristica»,⁴⁶ tracciando un codice di disciplinamento per la condotta umana che ha condotto progressivamente alla crisi di quella stessa immagine (modello di razionalità) incapace «di coprire nuovi territori di conoscenza [...] mostrando di essere solo un repertorio di immagini fittizie [...] rispetto agli effettivi meccanismi di costruzione del nostro sapere».⁴⁷ L'aver identificato strumenti e procedure intellettuali con il dominio stesso della realtà e dei comportamenti umani è stato una sorta di "pregiudizio" di una razionalità che pretendeva di cogliere inesorabilmente le proprie conclusioni pietrificando i propri modelli di visione.⁴⁸ La «crisi della ragione» nel "nostro" secolo, sorta sulle speranze di onnicomprensione poi disattese dalla storia e di cui la metafisica tradizionale si è sempre nutrita, dissolve le forme e i capisaldi tradizionali del mondo e della cultura

⁴⁴ La ragione complessa, plurale, ramificata in forme molteplici e lontana ormai dall'ideale cartesiano di onniscienza e di scienza perfetta fondata su un luogo di osservazione oggettivo, rivolta al riconoscimento di una molteplicità dei punti di vista è testimoniato anche da una serie di ricerche indicate come «sfida della complessità», all'interno della quale appartengono i contributi che vanno dalla sociologia di Morin alla psicologia di Piaget, dall'epistemologia di Kuhn e Feyerabend alla fisica di Prigogine e Stengers, dallo studio sull'«intelligenza artificiale» di Hofstadter al pensiero di Varela (E.Berti, «La complessità della ragione», Atti del Convegno Nazionale, SFI, p. 144)

⁴⁵ Cfr. G.L.Bocchi, M. Ceruti (a cura di) *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 2007 e M.Ceruti e L.Preta (a cura di), *Che cos'è la conoscenza*, Laterza, Roma-Bari 1990

⁴⁶ A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Einaudi Editore, Torino 1979, p. 6

⁴⁷ Ivi, p.5

⁴⁸ Ivi, p.47

occidentale decretando la perdita di un ideale rassicurante e inaugurando un approccio più critico al sapere, in nome di soluzioni espressive e nuovi modelli culturali della contemporaneità: le cadute del mito della certezza e dell'onniscienza si sono tradotte nella "crisi dei fondamenti" dei valori fino a raggiungere la idea stessa di "verità",⁴⁹ per cui non esiste più un criterio riconosciuto, ma molteplici criteri provvisori da condividere nella ricerca.

In tale contesto, gravido di importanti conseguenze, a mutare non è solo l'idea di ragione e l'immagine di razionalità ma lo stesso concetto di conoscenza che abbandona la sua pretesa verso un'istanza di principi primi e ultimi per farsi attività ermeneutico-interpretativa. Il pensiero forte, «i concetti reggenti della metafisica, come l'idea di una totalità del mondo, di un senso unitario della storia, di un soggetto autocentrato capace di appropriarsi eventualmente di tale senso si rivelano come mezzi di disciplinamento e rassicurazione non più necessari nel quadro delle attuali capacità di disposizione della tecnica».⁵⁰ Ciò non tanto perché la scienza e la tecnica siano in grado di sostituire nuove certezze alle vecchie, piuttosto perché la loro precarietà e contingenza contribuiscono ad alimentare una nuova visione del mondo «meno magicamente garantita».⁵¹

Già nel 1979, J. Lyotard,⁵² offriva un'immagine della società contemporanea ormai frantumata dopo aver perduto ogni centralizzazione dei processi sociali, all'interno della quale emergevano gli effetti dovuti al dissolvimento della ragione classica e dei suoi principi-guida e avvolta in modo incessante nel tutto scorre, all'insegna del cambiamento e della trasformazione: regole e linguaggi altamente specializzati incapaci di comunicare tra loro, rapporti tra gli individui mobili ma complessi; la vita quotidiana subisce accelerazioni prodotte dagli sviluppi tecnologici che incrinando il quadro di riferimento tradizionale modificano la condizione del sapere e della conoscenza. L'eterogeneità delle visioni del mondo, del vissuto dei singoli individui e dei gruppi, consuma quella «diffusa perdita di esperienza», alla base della crisi di senso e di orientamento di tutti, particolarmente delle giovani generazioni. Dunque, una volta terminata l'epoca delle "grandi narrazioni", i *grand récits* - che davano il senso del vero e giusto e avevano animato la modernità come

⁴⁹ Cfr. D. Antiseri, *Cultura post-moderna e filosofia*. Atti del Convegno Irssae Puglia, Levante Editori, Bari 1990

⁵⁰ G. Vattimo, A. Rovatti, *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 1983, p.18

⁵¹ Ivi, p.10

⁵² J. Lyotard, *La condizione postmoderna, una riflessione socioculturale della postmodernità*, Feltrinelli, Milano 1979

forme di fiducia ascrivibili al fondamento stabile del sapere, al progresso, alla emancipazione - si ha di fronte il pluralismo, la frammentazione, la provvisorietà, lo spaesamento, la liberazione delle differenze, a singoli discorsi che non hanno alcunché di universale, giacché si è perduta l'istanza regolativa.⁵³ Col postmoderno si profila non soltanto una forma nuova di sapere e di riflessione, ma anche una nuova condizione di vita segnata dalla complessità e dalla problematicità.⁵⁴ In campo filosofico, il filosofo A. Gargani, nel saggio del 1976,⁵⁵ proclama la «crisi della ragione» classica, delineando una nuova vita intellettuale e movimenti di pensiero attraverso i quali si compiono connessioni audaci tra le forme del sapere e le pratiche della vita. L'esegesi della crisi della razionalità classica⁵⁶ viene letta dal filosofo come «riscatto da un ideale totalitario del nostro sapere» le cui leggi sono state messe a nudo dalla ragione, «insufficiente a coprire i nuovi territori della conoscenza»: non si dipende più da un ordine naturale, fisso ed immutabile, di cui la ragione scopre le leggi, ma si interviene creativamente, dando ordine alle cose, in una molteplicità di saperi. L'aspirazione a un ordine assoluto e definitivo di sicurezza è dipeso dalla «circostanza che la ricerca cognitiva era coniugata a una strategia diretta a disciplinare sia i fenomeni naturali, sia la condotta intellettuale, morale e sociale entro un sistema di norme e paradigmi per i quali non si prevedono né limiti, né eccezioni, dunque assunti come irrevocabili e assoluti».⁵⁷ Ciò ha contribuito a configurare la razionalità umana da un lato, come «natura del pensiero o leggi del pensiero», dall'altro come «struttura oggettiva del mondo», determinando un paradigma di visione della razionalità dentro la realtà che ha comportato che «i materiali della ricerca scientifica venivano ordinati mediante schemi necessitanti e aprioristici»:⁵⁸ la ricerca intellettuale si iscriveva in un

⁵³ Cfr. ad integrazione G. Chiurazzi, *Il postmoderno. Il pensiero nella società della comunicazione*, Paravia, Torino 1999

⁵⁴ Cfr. J. F. Lyotard, op. cit. p. 5. Sui modi di concepire la «riflessività» del postmoderno, cfr. U. Beck-A. Giddens-S. Lash, *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste 1999; A. Ferrara, *Autenticità riflessiva. Il progetto della modernità dopo la svolta linguistica*, Feltrinelli, Milano 1999

⁵⁵ A. Gargani, *La crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Einaudi, Torino 1976

⁵⁶ La «crisi della razionalità», scrive Gargani, si definisce la percezione che la casa del nostro sapere è di fatto disabitata perché, trasformandosi i rapporti sociali, i rapporti tra gli uomini e donne, genitori e figli, tra istituzioni e governanti anche il nostro sapere nella politica, nella musica, nella letteratura, nella scienza risulta trasformato ed evidentemente anche nella filosofia [...]. E' in questa situazione di transizione che si esperisce l'impressione che vi sia un sapere non esplicitato o non portato pienamente a coscienza al di là di quello di cui disponevamo; ossia, sentiamo che il sapere e la nostra consapevolezza non riescono più a coincidere (A. Gargani, op. cit., p. 42)

⁵⁷ Ivi, op. cit. p.9

⁵⁸ Ivi, op. cit. p.10

orizzonte di completezza del sapere, all'interno del quale la domanda era già «simmetricamente disposta», impedendo al pensiero la libertà di muoversi e agire liberamente e costringendo alla ri-petitività di ciò che è sempre identico ed uguale. In questa fase la filosofia cerca un suo spazio, un suo profilo, una nuova identità, misurandosi con problemi nuovi che la interrogano e chiedono di prendere posizione. Molte certezze sono cadute all'interno dell'ambito scientifico e il quadro che emerge è incerto, precario, problematico, complesso. L'uomo e la filosofia devono in qualche modo riappropriarsi di nuovi problemi e cercare nuove o antiche risposte adeguate.

L'invito che Gargani fa è di respingere la cieca obbedienza a uno stile intellettuale insediato nella tradizione e nei linguaggi istituzionalizzati perché la scelta e il bisogno di accostare il pensiero, la scrittura o la ricerca scientifica a un contatto più ravvicinato con le forme della nostra vita impongono di forzare il sistema delle convenzioni che hanno finora disciplinato il nostro modo di guardare la realtà.⁵⁹

Le cause che hanno condotto alla “crisi” del pensiero forte della ragione hanno dunque generato un significativo mutamento del quadro concettuale prodotto dall'attività del pensiero, con la conseguente progressiva «rimozione» delle tradizionali prerogative metafisiche per lungo tempo trasformate in “ostacoli epistemologici”, limite alla ricerca, la cui rinuncia, non ha, tuttavia, annullato né senso alla ragione, né potere alla razionalità, né attendibilità alla conoscenza. Piuttosto queste stesse dimensioni, senso, attendibilità, conoscenza «emanano dalla intrinseca precarietà, relatività, temporalità e contingenza del pensare dell'uomo».⁶⁰

Si apre per il pensiero una nuova esperienza complessa, multiforme, rispecchiamento dell'ecosistema in cui l'essere umano, abbandonati i rigidi obblighi normativi, vive e in cui, storia, realtà e natura possono essere letti ed interpretati secondo modalità differenti ed alternative, come “testi equivoci”.⁶¹ Il superamento di un'ontologia «monolitica», permeata da una tradizione astratta e universale, apre la strada alla comprensione della complessità, come trama sottesa ora appartenente alla relazione dell'uomo alla natura, e non più al soggetto. Al prometeico sforzo compiuto dalla civiltà occidentale di ricondurre la precarietà umana e delle cose all'unicità di un principio razionale necessitante, immutabile e

⁵⁹ Ivi, op.cit. p.44

⁶⁰ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, Liguori, Napoli 2006

⁶¹ Cfr. A. Einstein, *Ideas and Opinions*, N.York, Crown Publisher, 1954

razionale garante di unità e chiarezza alla molteplicità e al divenire, si sostituiscono una pluralità di metodologie, di oggetti, una molteplicità di saperi e di campi scientifici vissuti con disagio come crisi di valori e crisi della ragione. Complesso si dimostra l'approccio stesso, il nuovo modo di vedere, articolato sulla complementarità tra schemi diversi, esposto alla necessità di riqualificazione e ridefinizione continua delle sue categorie fondamentali.

Dopo l'epilogo del vecchio sistema razionalista, la svolta del "nostro" tempo consiste nel «ricollocare il senso dell'attività pensante»⁶² per scoprire il valore, «senza bisogno di negare o di affermare qualcosa, asserire o escludere. Perché questi atti sono tributari di quella logica che pretendeva di spiegare e di risolvere i problemi, enigmi adducendo l'affermazione o la negazione di cose, processi, stati della realtà»,⁶³ proiettandoci, da un lato, fuori da quel guscio secolare di individualismo intellettuale, dall'altro assorbendoci nella complessità.

Ecco dunque che in tale contesto muta, accanto ad un apparato di categorie e concetti, anche il ruolo del soggetto pensante, un tempo centro del mondo di cui conosceva le verità essenziali, se ne appropriava, le dominava, ora immerso nel mondo e inscindibilmente legato. Si tratta, come afferma Gargani, di riconoscere che il «pensare non consiste nell'osservare che un processo si svolge nella coscienza, ma nella circostanza che un processo si svolge e con una estremità raggiunge la nostra coscienza».⁶⁴ Una svolta che da un lato ci proietta fuori da quel guscio secolare "costruito" di individualismo intellettuale e dall'altra ci assorbe nella "complessità dell'ecosistema". Il pensiero, rimosso da quel vecchio scenario, "indebolito" dai miti delle certezze, dal mondo delle verità eterne e trovate le direzioni di senso ha raggiunto la consapevolezza che non è un mero contenitore capiente, né la conoscenza una semplice elencazione dei materiali contenuti, piuttosto, a dirla con le parole di von Foester, la rappresentazione conoscitiva «non corrisponde alle cose, ma è coordinata alle cose».⁶⁵

Se il pensare è un lungo e complesso processo che né si esaurisce in sé, né in noi, di conseguenza, non può esserci un'unica razionalità del e nel mondo o nel nostro

⁶² A. Gargani, *Lo stupore e il caso*, Laterza, Roma- Bari 1986, p. 52

⁶³ Ibidem

⁶⁴ A. Gargani, *Stili di analisi. L'unità perduta del metodo filosofico*, Feltrinelli, Milano 1993, p. 9

⁶⁵ Cfr. Von H. Foester, "From stimulus to symbol", in McCabe V. Balzano J, (Eds), *Event cognition: an ecological perspective*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1986, in M. Santi, *Ragionare con il discorso*, Liguori Editore, Napoli 2006, p.10

intelletto: la ragione ormai lontana dall'essere norma universale, si dispiega come forma di vita.

Il pensare muta i connotati, le sue direzioni, i suoi percorsi, ora intrecciati nelle trame dei contesti di vita, interconnessi con infiniti punti tra loro comunicanti e interagenti, i cui nodi rappresentano relazioni di significato necessari per leggere e interpretare sé e il mondo. Pensare e ragionare, l'uno processo di costruzione e produzione di cognizioni, l'altro processo di giustificazione posteriore delle conoscenze, non si esauriscono né il primo nel secondo, né il ragionare nel calcolare e nella razionalizzazione a posteriori del pensato. Allontanarsi dalla ragione calcolante e sillogistica vuol dire inserire il processo del pensare tipico dell'essere umano all'interno di un atteggiamento o una "postura" del pensiero che trova espressioni nella vita e nell'esistenza. Calcolo, sillogismo, formalismo logico, matematico, un tempo considerati la quintessenza del pensare, cessando di essere le fondamentali dimensioni del ragionare, fanno spazio alla dimensione critica-argomentativa, aperta anche agli attributi di fallibilismo, relativismo e relatività a criteri in cui si colloca la nostra impresa cognitiva. Così lo spazio della razionalità si estende a campi (etica, politica, estetica), solitamente tenuti "fuori" dal suo ambito per la loro "indecidibilità" in termini assoluti. In tale contesto la conoscenza, lungi dall'essere una astrazione formale e decontestualizzata, assume sempre più la sua connotazione di «movimento multidimensionale che produce e trasforma le forze in campo, rendendo le formulazioni raggiunte di volta in volta, mai stabili o definitive,⁶⁶ poiché la conoscenza è nel mondo e ingloba non solo i prodotti codificati o concettualizzati, ma tutte le dimensioni del pensare, in una reciproca inter-connessione e inter-relazione, fra «sistema dei concetti» e «sistemi dei valori».⁶⁷ Compito dell'uomo che pensa è analizzare, confrontare per "rischiare" un problema che, pur non ancora risolto, almeno trasformato, esigendo nella correttezza la responsabilità di pensare.

1.3.La Complessità, un'alleanza per il sapere

⁶⁶ L. Preta, M. Ceruti, *Che cos'è la conoscenza?*, Laterza, Roma Bari 1990, p. X

⁶⁷ Fabbri Montesano e Munari (1985), *Il conoscere del sapere. Complessità e psicologia culturale*, in Bocchi, Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano

Il pensiero complesso, si cala nella prospettiva della complessità⁶⁸ e, parlare di sfida della complessità corrisponde «ad un risveglio a un problema», a una «presa di coscienza»⁶⁹ non solo intellettuale e alla considerazione che a cambiare «non sono solo le risposte, ma anche le domande», «ripensamento sulle domande, sui problemi, sui concetti, sugli oggetti, sulle dimensioni della scienza e della conoscenza»,⁷⁰ un'occasione per sviluppare nuovi modi di conoscere, possibile sfida per il sapere. La sfida della complessità si pone e rinvia a una sorta di «apprendimento ad apprendere», un «deuteroapprendimento»,⁷¹ dunque, anche nella prospettiva formativa, l'epistemologia della complessità ci consente di renderci soggetti attenti aperti ad un approccio problematico, a non assopirci di fronte alla ovvietà apparente del determinismo e a ricercare un punto di vista utile strumento che descriva come pensare, che possa considerare la nostra conoscenza come oggetto di conoscenza, di autoconsiderazione critica arricchendo la riflessività del soggetto conoscente.⁷²

La «sfida della complessità» nasce e si pone da un lato come «irruzione dell'incertezza irriducibile nelle nostre conoscenze», lo «sgretolarsi dei miti della certezza, della completezza, dell'onniscienza»⁷³ che per secoli hanno segnato e regolato il cammino della scienza moderna nei metodi, nella domande, nei fini; dall'altro, invece, complessità rappresenta non solo la fine di un ordine, ma anche l'esigenza ineludibile di un ««approfondimento dell'avventura della conoscenza»,⁷⁴ di una trasformazione delle domande e delle risposte su cui è basato il nostro sapere, di un dialogo fra le nostre menti e dei relativi prodotti sotto forma di idee e sistemi. Il delinarsi di un «universo incerto», non è tanto il sintomo di una scienza in crisi, ma il segnale di un approfondimento del nostro dialogo con l'universo, l'indicazione della forza dei nuovi modelli elaborati dalle nostre scienze nel «tentativo di tener conto del massimo di certezze e di incertezze per affrontare ciò che è incerto».⁷⁵ Come evidenziato da Isabelle Stengers, l'emergenza della

⁶⁸ G.Bocchi, M.Ceruti, *La sfida della complessità*, Mondadori, Milano 2007

⁶⁹ Ivi, op.cit. p.61

⁷⁰ Ivi, op. cit. p. 29

⁷¹ M. Ceruti, «La hybris dell'onniscienza e sfida della complessità» in G.Bocchi, M.Ceruti, *La sfida della complessità*, Mondadori, Milano 2007, p.29

⁷² E.Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Raffaello Cortina, Milano 1995

⁷³ Ivi, op.cit. p.8

⁷⁴ Ibidem

⁷⁵ G.Bocchi, M.Ceruti, op. cit., *Introduzione*, XXIV

complessità non è tanto l'emergere di una risposta nuova ad un problema classico già codificato dalla tradizione epistemologica, piuttosto «il risveglio a un problema», l'emergere cioè della coscienza di un modo nuovo di porre problemi ritenuti irrilevanti dal paradigma classico della scienza, galileiano-cartesiano, che non è solo intellettuale ma anche etica ed estetica.⁷⁶ Si viene progressivamente a definire un nuovo orizzonte di interrogazione, un orizzonte problematico atto ad orientare le domande ora nella dimensione quantitativa e qualitativa, ridefinendo una nuova prospettiva del sapere. La necessità di una certezza irriducibile delle nostre conoscenze, il concetto di onniscienza, che per secoli ha guidato le definizioni, della natura e con esse anche la relazione soggetto-oggetto - messa in discussione - si sgretolano e non guidano più la positività della ricerca scientifica. Conducono invece al riconoscimento del carattere di finitezza e incompletezza della conoscenza umana e alla necessità di ricorrere a dei modelli complementari, interconnessi ed interagenti, per colmare lo spazio vuoto creato dal riconoscimento delle hybris del sapere assoluto⁷⁷. Lo sgretolarsi di «un punto di vista assoluto» e oggettivo dal quale osservare la realtà per legittimarne la fondatezza della conoscenza, rappresenta, pur nei diversi modi di procedere del sapere, un elemento significativo che si “accorda” al riconoscimento del molteplice. La molteplicità dei punti di vista vale anche in riferimento alla molteplicità irriducibile dei tipi di pensiero, dei tipi di logica, dei sistemi cerebrali, costitutivi di un singolo soggetto.⁷⁸ Unicità, singolarità, irripetibilità, categorie proprie della conoscenza scientifica sono anche le stesse categorie di avvicinamento fra i campi del sapere. L'assunzione di un atteggiamento critico, costruttivo, la con-divisione della incertezza e problematicità del sapere diminuiscono, secondo Morin, la distanza tra scienze umane e naturali: così, si aprono possibili e differenti forme di dialogo, si danno «molteplici conoscitivi» - non più strutturati entro rapporti gerarchizzati e vincolati da un unico punto di vista- che cambiano la prospettiva, schiudendo nuovi territori di dialogo fra i saperi in cui «la rete sostituisce l'edificio nella metafora della conoscenza».⁷⁹ Cambia, come abbiamo visto, il punto di vista, certamente non scontato, che richiede un continuo mantenere e alimentare la dimensione

⁷⁶ G. Bocchi e M. Ceruti, *La sfida della complessità*, op. cit., p.23

⁷⁷ M. Ceruti, «La hybris dell'onniscienza e sfida della complessità» in G.Bocchi, M.Ceruti, *La sfida della complessità*, Mondadori, Milano 2007, p.25

⁷⁸ G.Bocchi, M. Ceruti, op. cit., p.39

⁷⁹ F. Capra, *La rete della vita*, Rizzoli, Milano 2001 p. 51

autoriflessiva della condizione umana. Al mondo e alla realtà ci si accosta da prospettive diverse, che equivale ad aprirsi a nuove possibilità di azione sia come singolo che come collettività. Una sorta di imperativo etico della complessità come vuole Heine von Foerster, ed espresso sul piano cognitivo da alcune insigni personalità, Ilya Prigogine, Francisco Varela, S.J. Gould che richiama «agisci in modo da aumentare il numero delle possibilità per te e per gli altri».⁸⁰ «La complessità richiede un'altra forma di pensiero per articolare e organizzare le conoscenze».⁸¹ Alla certezza cartesiana, bisogna sostituire un atteggiamento critico, aperto e riflessivo; al percorso lineare che conduceva alla Verità definitiva, un percorso aperto alla dimensione dialogica in cui incertezza e imprevisto si integrino con cambiamenti e adattamenti. La società del tempo presente ha costruito il proprio profilo seguendo questo paradigma, rendendone complessa la struttura, la *formamentis* e l'identità dei singoli individui, presentandosi come un mondo reticolare, intrecciato nel quale ogni evento può essere interpretato attraverso letture plurali e disomorfiche. La capacità di discernere e di interconnettere aspetti diversi di una stessa realtà è vincolata e subordinata all'acquisizione da parte del pensiero di una capacità flessibile, adattiva, dialogica capace di far interagire nell'unitarietà logiche e principi differenti. Ad animare il territorio del sapere è una nuova indagine, una nuova interrogazione, un nuovo senso del domandare. Esso deve essere esplorato, non è più una mappa cristallina incardinata nella metafisica: «una mappa del sapere non è data dall'alto, non è data in anticipo: non si può sorvolare neppure per un momento, a volo di uccello, il territorio delle conoscenze nella sua totalità. Siamo inevitabilmente e costitutivamente all'interno del territorio, e dall'interno apriamo e percorriamo sentieri, raggiungiamo regioni diverse e progressivamente ci figuriamo, disfiamo e nuovamente disegniamo le nostre mappe».⁸² Le mappe cognitive devono essere in grado di evolvere e aprirsi all'incertezza, alla scoperta, al cambiamento, attraverso «operazioni di interconnessione e separazione in un processo circolare».⁸³ La via di accesso al sapere, posto che esso sia un orizzonte da esplorare, come sostiene Edgar Morin, non può essere unica, monolitica, tracciata a priori, ma molteplici sono le vie per accedere all'universo della

⁸⁰ Ivi, p.21

⁸¹ E.Morin, *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, Cortina, Milano 2007

⁸² G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1995, p.19

⁸³ E.Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 18

complessità, particolarmente nel mondo della scuola le cui «opportunità cognitive si sono moltiplicate e diversificate e uscite da qualsiasi ambito la scuola possa ragionevolmente pretendere di controllare o di recintare»⁸⁴ Ecco che il pensiero della complessità si presenta come espressione della multidimensionalità del sapere, «di fronte alla complessità del vivere e della società, proviamo disorientamento e confusione, ci troviamo al cospetto di un'intelligenza e una logica disarmate per la varietà di elementi, di relazioni, di interazioni, di combinazioni sui quali riposano il funzionamento dei grandi sistemi, di cui siamo cellule, o ingranaggi»,⁸⁵ un obiettivo irrinunciabile per la stessa convivenza democratica. La stessa capacità di vedere «relazioni e correlazioni, reciprocità, inferenze»⁸⁶ diviene la sfida nel «cogliere i nessi» dato che, al di fuori dell'orizzonte epistemologico, in cui i saperi sono «disgiunti, frazionati suddivisi in discipline»,⁸⁷ diventano «invisibili gli insiemi complessi, le interazioni e retroazioni fra parti e tutto le entità multidimensionali e i problemi essenziali».⁸⁸ Formare una «testa ben fatta» è «l'attitudine a porre i problemi e a trattarli» disponendo di «principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e dare senso»,⁸⁹ altro da l'accumulo di nozioni. Il potere interrogativo di cui una testa ben fatta è capace poggia sull'*ars cogitandi*, sulla logica, sull'argomentazione e discussione, sulla *métis* e sulla *serendipità* cioè «sull'arte di trasformare dettagli apparentemente insignificanti in indizi che consentono di ricostruire una storia».⁹⁰ Ciò comporta dal punto di vista formativo «uscire da un concezione riduttiva dell'apprendimento alla quale ancor oggi siamo soggetti»⁹¹ che lo identifica come un percorso di trasmissione delle conoscenze e saperi da parte del docente e conseguente acquisizione, per imitazione o riproduzione passiva degli studenti,⁹² quando, invece, ogni apprendimento comporta un circolo di uscita e ritorno, di

⁸⁴ G.Bocchi-M.Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Introduzione, p. XII, Raffaello Cortina, Milano 2004

⁸⁵ Cfr. Articolo *La sfida della complessità* (a cura di), F. Fraioli www.giornaledifilosofia.net 01/08/2008

⁸⁶ F.Cambi, *Apprendimento, autonomia e complessità*, ETS, Pisa 2007, p.15; l'autore ne rintraccia l'incunabolo in «*La struttura delle rivoluzioni scientifiche*» di T.Kuhn

⁸⁷ E. Morin, *La testa ben fatta*, op. cit. p.5

⁸⁸ L.Mori, *Complessità e dinamiche dell'apprendimento*, ETS, Pisa 2011

⁸⁹ E. Morin, *La testa ben fatta*, op. cit. p.15

⁹⁰ Ivi, p. 17

⁹¹ M.Antonella Galanti, «Complessità, apprendimento e relazione: dall'origine della vita psichica alla capacità di essere soli», in F. Cambi, M.A.Galanti, A.M.Iacono, P. Pfanner, *Apprendimento autonomia complessità* Ets, Pisa 2007, pp. 31-60)

⁹² M.Antonella Galanti, op. cit. p. 31

attraversamento di cornici che consentono di staccarci dal mondo per poi farvi ritorno, senza il quale nessuno potrebbe “autonomizzarsi”. A questa illusione di un apprendimento trasmissivo si contrappone l’idea che l’apprendimento possa essere pensato in termini di complessità «come attraversamento di mondi» che riguardi la capacità dell’*embodied mind* relazionale cognitiva emotiva di vedere connessioni, modificando il proprio punto di vista, ridisegnando le proprie possibilità a partire dalla propria storia». ⁹³ In questo senso, è importante imparare a studiare qualsiasi oggetto *nel* contesto cui appartiene, in un rapporto dialettico, complementare, in una circolarità dialogica che annulli la separazione poiché estrapolarlo significherebbe snaturarlo recidendone i legami. La pluralità di punti di vista che prende forma nei processi conoscitivi richiama la centralità partecipativa del soggetto, imprescindibile dall’abbandono della nozione di oggettività, e la legittimazione della dimensione personale del rapporto con il sapere. Collocare il soggetto nei processi di costruzione della conoscenza è essenziale opportunità per realizzare la transizione da una «epistemologia della rappresentazione» a una «epistemologia della costruzione» ⁹⁴ che, ponendosi lungo il confine di costruzione tra oggetto della conoscenza e oggetto reale, accoglie la «sfida di pensare congiuntamente forme e eventi tradizionalmente visti come separati e contrapposti e ricercare una definizione processuale delle forme», ⁹⁵ superando il realismo ingenuo, ora interazione tra punti di vista differenti. La nozione di orizzonte, come elaborata dalle indagini ermeneutiche di Gadamer, rende il senso di un nuovo atteggiamento davanti al problema, le sue limitazioni sono le condizioni di possibilità per ogni interazione costruttiva fra punti di vista diversi.

Nella prospettiva del cambiamento, un importante elemento consiste nella possibilità di pensare e concepire un nuovo tipo di razionalità, in cui la complessità si assume come sfida aperta ad incamminarsi e intraprendere nuovi modi di conoscere, orientata a un continuo «apprendimento ad apprendere». Una sfida che si comprende nel nostro tradizionale rapporto con il sapere, per il tempo presente e futuro, un’opportunità di «creare delle comunità sostenibili, cioè degli ambienti sociali e culturali in cui possiamo soddisfare i nostri bisogni e le nostre aspirazioni senza ridurre le opportunità per le generazioni future». ⁹⁶ E’ quanto Dewey

⁹³ L. Mori, op. cit. p.12

⁹⁴ Bocchi, p.16

⁹⁵ S. Tagliagambe, *Epistemologia del confine*, Il Saggiatore, Milano 1997, p.14

⁹⁶ F.Capra, Ivi, p. 14-15

esprimeva come tensione al cambiamento, distinguendo tra dinamica dei bisogni individuali offerta dal sistema scolastico e sapere codificato, di cui oggi ne è un esempio la rivoluzione digitale. In questo senso il “complicato” innesca dinamiche conoscitive nuove e diviene “complesso” come problematico, dialettico e il pensiero ricomponi i frammenti della conoscenza organizzandoli intorno all’esperienza per conferire senso alla conoscenza. Allargare il nostro orizzonte di senso insegnandoci a vivere in un mare aperto, pieno di insidie, imprevisti, pericoli attrezzandoci con strategie significa «sfida dell’intelligibilità»⁹⁷ in cui *intelligere*, significa interrelare, *com*-prendere e apprendere nuovo.

La sfida della complessità, cui si rispecchia il pensiero nelle sue molteplici forme, amplia, in ragione della multidimensionalità dei problemi che ne invocano una integrazione dei livelli di riflessione, gli spazi del confronto comunicativo, del dialogo tollerante e democratico e apre l’orizzonte di possibilità, senza rifugiarsi in un atteggiamento di conservazione di onnipotenza, al modello di razionalità e riflessione critica, ad una nuova domanda di interrogazione nel confronto mutevole con altri saperi. Un pensare dunque che contribuisce a valorizzare costitutivamente l’uomo, accrescere la consapevolezza di sé, del mondo, degli altri - pur nella contingenza del suo “limite” a promuovere la «crescita di razionalità, di comunicazione libera e critica, di capacità di valutazione, di scelte libere».⁹⁸ Ciò significa, dal punto di vista dell’apprendimento, che senza costruzione attiva, autonoma senza partecipazione del soggetto, cultura e competenze «appaiono un patrimonio non più da trasmettere, ma da costruire negli stessi processi in cui si costruiscono le singole identità individuali».⁹⁹ In questa ottica va letto il pensiero complesso, un nuovo modo di guardare il mondo, di autoeducarci e relazionarci ad esso nel presente e futuro nel quale ciascuno divenga nomade del sapere e indossi un *habitus* dell’indagine, critico e riflessivo, come atteggiamento intellettuale e dovere del pensiero per accogliere le sfide del tempo presente.

⁹⁷ Cfr. G. Cotroneo, G. Grembillo, E. Morin, *Un viandante della complessità* (a cura di) A. Anselmo, Armando, Roma, Siciliano, Messina 2003

⁹⁸ Mario De Pasquale, «Il filosofare e la sfida della complessità», in Atti del Convegno XXIX SFI, p.188

⁹⁹ Ivi, p.8

1.4. Immagine di pensiero, la ragione critica

Vi è più di una immagine della ragione. E questo è vero non solo perché possiamo immaginare tipi di ragione assai diversi tra loro rispetto a quella entro i cui confini li immaginiamo, ma anche e soprattutto perché è un fatto [...] Le immagini della ragione risultano sempre determinate, riferite a costellazioni date e, in qualche senso hanno carattere locale. Si associano a sistemi di riferimento, regioni circoscritte o campi di problemi [...].
Descrivendo le immagini della ragione, ci troviamo in sostanza a parlare di una famiglia di costrutti in modo diverso l'uno con l'altro affini. Nulla di più, in ogni caso, «se non sembra poco.
Salvatore Veca

Le diverse immagini del pensare, cui corrispondono idee di ragione, di razionalità, di conoscenza, suggeriscono modi diversi di ragione, fondati su una teoria della conoscenza ad essi conforme. In tale contesto, per introdurre la tematica del pensare da sé, intendiamo assumere l'immagine di una ragione che trova nell'illuminismo; un metodo di analisi razionale, cauto deciso, che avanza dimostrando la legittimità di ogni passo, di cui la nostra cultura è stata arricchita, allo scopo di mantenere viva una coscienza critica e l'attitudine ad usare, allenare e migliorare le nostre capacità con impegno e fatica; e conquistare una libertà di pensiero e autonomia di giudizio. Soffermarci dal punto di vista filosofico sul concetto di «ragione critica» kantianamente intesa, ci aiuta a meglio comprendere come all'interno di questo importante «rivolgimento del tempo», emerge una doppia consapevolezza culturale: da un lato, il sapere che deve tradursi in utilità, in prassi, in politicalità, dall'altro, il sapere che deve aiutare l'uomo ad «uscire da quella minorità» imputabile a se stesso per essersi lasciato mettere «le dande» dal principio di autorità, aiutarlo a camminare eretto, secondo un'espressione di Kant dello scritto «Sopra il detto comune: 'Questo può essere giusto in teoria, ma non vale per la pratica'»,¹⁰⁰ aiutarlo a conseguire dignità che tutta l'*Aufklärung* ha cercato di conseguire. Il metodo critico, punto archimedeo di un maturo programma filosofico, che in Kant diviene un stile di vita, un *habitus* funzionale ad esplorare le capacità e competenze della

¹⁰⁰ I. Kant, *Scritti politici ed filosofia della storia e del diritto*, a cura di N. Bobbio, L. Firpo, e V. Matheiu, Utet, Torino 1956, p.239

ragione, indipendentemente dal campo in cui la utilizzi, si rivela un importante ed efficace itinerario pedagogico educativo nella formazione al pensiero critico e riflessivo, nel quale all'apprendimento a «imparare a pensare» corrisponda l'effettivo esercizio di una capacità critica e di una «postura intellettuale», scevre da atteggiamento acritico e dogmatico. Mettere in discussione quelle premesse che autorizzano certe conclusioni, promuovere l'atteggiamento di un pensiero che scruta, analizza e interroga se stesso nella dimensione storica ed educativa, che avverte la necessità di emanciparsi e invoca una riflessività critica su cui poggiare gli strumenti per un pensare e ragionare corretto per garantire al pensiero un alto livello di competenza, vuol dire aggredire ed erodere alcune situazioni di potere e, promuovere kantianamente un'uscita consapevole dallo stato di minorità nella quale la necessità del mondo adulto (*die mundige Welt*), corrisponde ad «un movimento di promozione umana, della dignitas hominis»¹⁰¹ iscritto nella cornice epocale della *Kritik*. Sul piano filosofico, Kant valorizza questo concetto, definendo «critica»¹⁰² l'impostazione del suo pensiero e designa il processo mediante il quale la ragione intraprende la conoscenza di sé e istituisce «il tribunale che tuteli la ragione nelle sue pretese legittime ma tolga di mezzo quelle che non hanno fondamento». In cui la critica rappresenti «non una critica dei libri e dei sistemi filosofici, ma la critica della facoltà della ragione in generale rispetto a tutte le conoscenze a cui essa può aspirare indipendentemente da ogni esperienza».¹⁰³ Così intesa, appariva a Kant come uno dei compiti della sua età e costituiva l'aspirazione essenziale dell'Illuminismo che, orientato a sottoporre tutto a critica, non si rifiutava di sottoporvi la ragione stessa in vista della determinazione dei limiti e dell'eliminazione dal suo ambito di problemi fittizi.

La critica è, per Kant, un «lavoro che deve vivificare la ragione e il suo discernimento» e chiama anche «capacità di giudizio» (*Urteilstkraft*), considerato il miglior guadagno della sua epoca.¹⁰⁴ La critica, afferma, è il carattere dominante del secolo: «la nostra epoca è la vera e propria epoca della critica, cui tutto deve sottomettersi»,¹⁰⁵ a partire da una particolare configurazione della ragione,

¹⁰¹ I. Mancini, *Guida alla Critica della ragion pura*, Quattroventi, Urbino 1982, p.52

¹⁰² I. Kant, *Critica della ragion pura*, A XII, Prefazione alla Prima edizione, tr. it., p.65 «con questa espressione intendo alludere alla critica della facoltà della ragione in generale, rispetto a tutte le conoscenze a cui essa può aspirare indipendentemente da ogni esperienza»

¹⁰³ I. Kant, *ibidem*

¹⁰⁴ I. Mancini, op.cit., p. 47

¹⁰⁵ I. Kant, *Critica della ragion pura*, A XII, tr. it., p. 65

nonostante non tutto il Settecento sia luminoso e nutra invece segreti e biografie torbide. E' l'epoca in cui al dogmatismo e scetticismo si è sostituita la "critica della ragion pura", il "*metodo del filosofare critico*" che consiste nell'indagare il procedimento della ragione stessa, nello scomporre l'intera facoltà conoscitiva dell'uomo e nel "saggiare" fin dove possono arrivare i suoi limiti.¹⁰⁶ Ma, prima di tutto, la critica è un "modo di porsi" della ragione nei confronti di se stessa, possibile grazie alla sua struttura e per il quale la ragione si assume «il più grave dei suoi uffici e cioè la conoscenza di sé» e istituisce «un tribunale che la garantisca nelle sue pretese legittime e condanni quelle che non hanno fondamento».¹⁰⁷ Critica esprime la caratteristica strutturale della ragione umana finita e, in tal senso, rappresenta un "uso" della ragione conforme alla sua natura ermeneutica: «è quel modo particolare che la porta a conoscere se stessa attraverso l'autoanalisi e mediante l'autointerpretazione delle proprie *facoltà* e *capacità* conoscitive».¹⁰⁸ In tal senso, dà luogo ad un socratico processo di autointerrogazione cui non è possibile sottrarsi: se dunque la critica è lo strumento della condotta conoscitiva dell'uomo, l'autonomia è la sua finalità, come emerge dalla lettura delle tre Critiche kantiane, nelle quali la speculazione è sempre finalizzata al riconoscimento dell'autonomia della ragione, dunque, della sua autonoma capacità di giudizio. Nell'esplorare, interrogare e scoprire le potenzialità speculative della ragione, il metodo di razionalità critica cerca di realizzare pienamente l'ideale illuministico della ragione critica, segnando i confini legittimi di ogni impiego della ragione e, spostando il baricentro dell'interrogazione radicale verso la ragione, l'organo che ci permette di giungere alla conoscenza e che deve indagare e determinare la possibilità, i principi e l'ambito di tutte le conoscenze pure o a priori. Attivando meccanismi autocorrettivi che ne garantiscono la crescita intellettuale, la filosofia critica kantiana rompe decisamente con lo stile gnoseologico della metafisica che quale sosteneva la veridicità delle proprie conclusioni appellandosi a Dio quale garante della conoscenza umana. Kant identifica l'uso della ragione con la stessa libertà critica attraverso la quale è possibile giungere autonomamente a qualsiasi tipo di giudizio nei diversi campi del sapere:

In ogni sua impresa la ragione ha l'obbligo di sottostare alla critica e non può opporre alcun divieto al libero esercizio di essa, senza recar danno a se stessa ed esporsi ad un sospetto dannoso. Nulla vi

¹⁰⁶ I. Kant, *Logica*, tr. it., a cura di L. Amoroso, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 27

¹⁰⁷ I. Kant, *Critica della ragion pura*, A XI, tr. it. p.65

¹⁰⁸ «*La trasmissione della filosofia nella forma storica*», Atti del 33 Congresso Società Filosofica, Italiana, (a cura di) L. Malusa, Franco Angeli, Milano 1999, p. 120

è infatti di così importante rispetto all'utile, di così sacro che possa sottrarsi a un esame di questo genere che ispeziona e indaga senza riguardo per nessuno. Su questa libertà, ha il suo fondamento l'esistenza stessa della ragione, che non ha potere dittatoriale, poiché i suoi deliberati non prende origine che dall'accordo di liberi cittadini, ciascuno dei quali deve poter avanzare senza impedimento i dubbi, e addirittura, il suo veto.¹⁰⁹

La caratterizzazione metodologica che anima il progetto illuministico è legata all'affermazione del ruolo preminente e alla centralità della ragione che nella filosofia kantiana, in particolare nella stesura della *Critica della ragione pura*, segna i confini legittimi di ogni impiego di ragione, assume un grado di maggiore sistematicità e radicalità:

Non è per certo effetto di leggerezza, ma del giudizio maturo dell'età moderna, che non vuole più oltre farsi tenere a bada da una parvenza di sapere, ed è un richiamo alla ragione affinché assuma nuovamente il più arduo dei suoi compiti, cioè la conoscenza di sé, ed istituisca un tribunale che la tuteli nelle sue pretese legittime, ma tolga di mezzo (condanni) quelle prive di fondamento, non arbitrariamente, ma secondo le sue immutabili ed eterne leggi; e questo tribunale non può che essere se non la critica della ragion pura stessa. Io non intendo alludere ad una critica di libri e dei sistemi, ma la critica della facoltà della ragione in generale riguardo a tutte le conoscenze alle quali essa può aspirare indipendentemente da ogni esperienza; quindi della decisione della possibilità o impossibilità di una metafisica in generale, e la determinazione delle fonti, come dell'ambito e dei limiti della medesima, e tutto dedotto da principi.¹¹⁰

Sottoporre la ragione all'autoesame delle sue abilità è per Kant un atto davvero arduo che richiede umiltà e di coraggio che non sminuisce tuttavia il valore intrinseco delle nostre capacità razionali, né la destituisce dalla originaria destinazione di guida della condotta umana. Ad intraprendere una rigorosa critica della ragione e dei suoi poteri, è una scansione interrogativa che, nel *Canone della ragion pura* definisce il suo "interesse speculativo e pratico" e si sostanzia in tre domande fondamentali: «che cosa posso sapere? che cosa debbo fare? Che cosa posso sperare?»:¹¹¹ come all'infuori di ogni esperienza, possono conoscere, e come è possibile la stessa facoltà di pensare?

Il punto di riferimento per approfondire il concetto di critica è quello del tardo illuminismo e, più segnatamente, del criticismo nel quale convergono tendenze empiristiche e razionalistiche e in cui Kant, diversamente dalle filosofie europee

¹⁰⁹ I. Kant, *Critica della ragion pura*, B 766, Prefazione alla seconda edizione, *Dottrina trascendentale del metodo*, sez. II, tr. it., p. 566

¹¹⁰ I. Kant, *Critica della ragion pura*, A XI, A XII, Prefazione alla prima edizione, tr. it., p. 65

¹¹¹ Kant richiama nell'Introduzione alle *Lezioni di Logica un secondo significato cosmopolitico riconducibile alle stesse domande con un'aggiunta: Che cos'è l'uomo?*, una riproposta del motto delfico "conosci te stesso" sul cui domandare si iscrive e orienta la indagine si orienta (I.Kant, *Logica*, tr.it. a cura di L. Amoroso, Laterza, Roma-Bari 2010, pp.25-26)

della seconda metà del Settecento, attribuisce ai termini intelletto e ragione significato diverso ridefinendone i confini e assegna a tale distinzione cui i concetti Rimandano un importante ruolo teorico ed è funzionale a una teoria dei limiti della ragione in rapporto all'uso legittimo che l'intelletto può fare del sapere razionale.¹¹² Accanto agli sviluppi della ricerca scientifica che influenzano la concezione della ragione si fa strada un nuovo modello che esalta l'autonomia della ragione, rispetto alla fede e alla religione positiva, e che trova nell'illuminismo un appello alla critica, all'autonomia di giudizio. Essa rappresenta per l'uomo un vero e proprio stile di vita, un monito, un *habitus* che, nella filosofia kantiana, diventa il punto archimedeo di un maturo programma filosofico, di un metodo "funzionale" alla esplorazione delle originarie capacità della ragione e alla delimitazione delle sue specifiche competenze, attraverso un incessante processo che muove socraticamente dalla domanda come strumento di autointerrogazione, cui non è possibile sottrarsi. La filosofia critica kantiana finalizzata al riconoscimento dell'autonomia della ragione, e dunque della sua autonoma capacità di giudizio, utilizza la «critica» come strumento della condotta conoscitiva dell'uomo, per legittimare principi a priori che diano universalità e necessità al nostro conoscere: una "lotta" contro la volontà di oltrepassare i limiti delle capacità conoscitive umane, mostrando come la dignità umana, derivi dall'uso attento e non assolutizzante della ragione.

Con Kant, la ragione viene posta al vertice gerarchico delle facoltà conoscitive umane, in quanto regola le procedure di un intelletto che non è in grado di conoscere intuitivamente. Se nella filosofia teoretica di Kant tale distinzione è funzionale a una teoria dei limiti della ragione, in rapporto all'uso legittimo che del sapere razionale l'intelletto umano può fare, nell'idealismo essa consente una teoria della assolutezza della ragione, colta oltre i limiti dell'intelletto umano. Il criticismo kantiano che ridefinisce i confini di tale distinzione, rovesciando la precedente gerarchia tra intelletto e ragione e assegna alla distinzione cui i concetti rimandano, un ruolo teorico e ritorna la distinzione tra le due facoltà con una modifica del significato e del valore stesso dei termini: intelletto (*Verstand*), la cui attività produce conoscenza autentica attraverso connessioni causali e ragione, si occupa di organizzare in concetti tutto il materiale dei sensi che altrimenti apparirebbe disordinato invece la ragione (*Vernunft*), che si situa ad un livello più alto e procede

¹¹² E. Cafagna, *Ragione*, Il Mulino, Bologna 2008, p. 113

in modo illegittimo e scende in campo quando, dopo aver colto con l'intelletto quelle stesse catene causali, ci si avventura oltre l'esperienza sensibile per cercare l'incondizionato. L'impiego dell'intelletto sarà legittimo se orientato all'acquisizione di nuove conoscenza, diversamente da quello della ragione, la cui esigenza e bisogno irrinunciabile della mente all'incondizionato, la porterà ad aggiungere sempre del "nuovo" senza mai un completamento. Nell'Analitica, l'intelletto è distinto dal senso, come "facoltà conoscitiva non sensibile", ma fuori dall'intuizione non esiste altro modo di conoscere se non per concetti, dunque «la conoscenza dell'intelletto umano è una conoscenza per concetti non intuitiva, ma discorsiva».¹¹³ Entrambe le radici, pur riposando le intuizioni su affezioni e i concetti su funzioni, che ordinano il molteplice in unità, sono necessarie per accrescere l'albero della conoscenza, «i pensieri senza contenuto sono vuoti, le intuizioni senza concetti sono cieche».¹¹⁴ Una definizione positiva viene fornita nell'*Uso logico dell'intelletto* in cui esibisce l'uso logico delle categorie per risolvere il pensare nel giudicare, delineando la facoltà dell'intelletto come facoltà giudicante, pertanto «possiamo ricondurre a giudizi, tutte le operazioni dell'intelletto»¹¹⁵ e che «le funzioni dell'intelletto possono essere tutte rintracciate, se è possibile esporre le funzioni dell'unità nei giudizi».¹¹⁶ Il giudizio viene definito nell'*Analitica dei principi* come «la facoltà di sussumere sotto regole, cioè di distinguere se qualcosa stia o no sotto una regola data»¹¹⁷ il cui buon uso viene ricondotto alla «capacità di giudizio» che considera un talento affidato a ciascuno, la cui mancanza si dice «stupidità contro di essa non c'è rimedio».¹¹⁸ L'intelletto è dunque per Kant artefice della conoscenza vera e del buon giudizio. Nella *Critica della ragion pura*, Kant, in continuità con la tradizione tardo sei e settecentesca di analisi dei processi di conoscenza, usa il termine «ragione» (*Vernunft*) come facoltà conoscitiva dell'uomo, ma, non conduce la sua indagine attraverso «la fisiologia dell'intelletto umano», desumendo le capacità conoscitive dal rapporto percettivo dei sensi con i dati dell'esperienza soltanto presupposti, in quanto le capacità conoscitive sono attestate da azioni che consentono alla conoscenza umana di rappresentarsi in concetti, esprimere giudizi, formulare sillogismi e che

¹¹³ I. Kant, *Critica della ragion pura*, B 93, tr.it. p.137

¹¹⁴ I. Kant, *Critica della ragion pura*, B75, tr.it., p.126

¹¹⁵ I. Kant, *Critica della ragion pura*, B94, tr.it., p.138

¹¹⁶ Ibidem

¹¹⁷ I. Kant, *Critica della ragion pura*, B171, tr.it., p. 187

¹¹⁸ I. Kant, *Critica della ragion pura*, B174, tr.it. p.188

corrispondono alle tre diverse funzioni di: intelletto (*Verstand*), giudizio (*Urtheilskraft*) e ragione. Per Kant esiste un rapporto tra forme logiche e funzioni conoscitive, e nella Logica trascendentale stabilisce differenti condizioni di possibilità per l'uso delle tre funzioni e segna una cesura netta tra l'uso della funzione razionale e l'uso di giudizio e intelletto: per cui l'intelletto è la capacità di concepire categorie o concetti, la forza del giudizio indica ciò che produce l'unificazione tra soggetto e predicato, mentre la ragione è la capacità delle inferenze mediate, di ordinare i contenuti conoscitivi in catene deduttive, condotte tramite sillogismi o dimostrazioni. Kant istaura una relazione stretta tra giudizio e intelletto mostrando che le categorie dell'intelletto,¹¹⁹ elencate diversamente dalla logica aristotelica, derivano dal modo specifico in cui nell'uomo si attiva la "facoltà di giudicare"¹²⁰ cioè la capacità di produrre conoscenze determinate all'interno di un contesto conoscitivo unitario. L'intelletto umano ha la caratteristica di produrre da sé la sintesi di soggetto e predicato, ma di poter esibire le sue conoscenze solo secondo le intuizioni di un'altra funzione conoscitiva, la sensibilità e secondo le peculiari forme a priori di quest'ultima, spazio e tempo. Quindi, l'oggettività del conoscere intellettuale non si raggiunge mediante l'adeguazione del contenuto mentale a un dato empirico, grazie al fatto che ogni oggetto della conoscenza soddisfi le condizioni di possibilità determinate dalla connessione tra intelletto e sensibilità. L'unità dell'esperienza (prodotto dell'intelletto che non esiste fuori dal soggetto) coincide con l'unità delle condizioni dell'uso dell'intelletto, essenziali per comprendere come avvenga che l'uomo giudichi secondo giudizi sintetici a priori", ossia giudizi produttivi di nuove conoscenze e, al tempo stesso, capaci di rivendicare la necessità delle proprie asserzioni. La possibilità che il sapere umano formuli questi giudizi fonda la certezza cui legittimamente si richiamano fisica e matematica nel rivendicare la verità delle loro conoscenze e determina le condizioni di una teoria dell'intelletto puro, distinta da una teoria dell'uso puro di ragione. La ragione come facoltà dell'uomo, ha un ruolo distinto dall'intelletto nella costruzione dell'esperienza, ma tale uso teoretico della ragione è legittimo solo nel legame con l'intelletto e con le condizioni sensibili che determinano le sue conoscenze.

¹¹⁹ I. Kant, *Critica della ragion pura*, B 106, tr.it. p. 146

¹²⁰ I. Kant, *ivi*, p. 138. Che Kant sia riuscito nell'intento di dare una deduzione delle categorie viene assunto, ma non dimostrato

2.2. Autonomia e autorità della ragione

La ragione, in quanto capacità umana che detta i principi che regolano l'intelletto nelle sue conoscenze scientifiche, si attiva nell'uomo anche come «facoltà pratica razionale»¹²¹, cioè come una facoltà capace di imporre alla sua azione, motivazioni razionali grazie alle quali giudicare cosa è giusto fare indipendentemente da ciò che si desidera fare: tale fondamento va ricercato nell'«autonomia della ragione». Già nel pensiero antico troviamo esempi di ragione come guida dell'uomo non solo nei processi di conoscenza, ma anche nelle decisioni sull'agire, ma, la novità segnata da Kant, consiste nell'aver motivato su basi nuove conoscenza teoretica e pratica, proponendo «una fondazione della filosofia pratica che esclude una previa conoscenza teoretica dell'oggetto in vista del quale si agisce razionalmente».¹²² La ragion pura, nel suo “uso pratico”, non persegue un fine (nella prefazione della *Religione nei limiti della semplice ragione*,¹²³ Kant afferma che, posta la ragione, è posto pure il fine), ma ha la capacità di generare da se stessa, secondo un principio incomprendibile per un uso teoretico della ragione, il dovere morale. Questa stessa capacità non induce ogni essere dotato di ragione ad agire di fatto moralmente, ma lo obbliga a riconoscere quel che si sarebbe dovuto fare anche se non lo si è fatto, senza che ciò, (cioè agire secondo una razionalità pratica, distinta da quella teoretica), si configuri come una duplicazione della ragione.¹²⁴ Esiste infatti un'unica ragione che, con le sue idee, produce conoscenze scientifiche, facendo uso delle categorie dell'intelletto secondo i limiti indicati dalle intuizioni sensibili, oppure determina l'azione morale, come dovere, imposto all'uomo, l'«imperativo categorico».¹²⁵ Riconoscendone l'obbligatorietà, subordinando le sue azioni ad una legislazione, con principi diversi dalle leggi del mondo fisico, l'uomo «agisce razionalmente». L'autonomia della ragione pratica non consiste dunque in una presunta capacità umana di «purificare il proprio volere» dai desideri, ma nel fatto che l'azione morale, esplicitata da una legislazione morale, ha leggi diverse da quelle

¹²¹ I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, tr.it. a cura di P. Chiodi, intr. R.Assunto, Laterza, Bari 1985, p. 15

¹²² E. Cafagna, *Ragione*, Il Mulino, Bologna 2008, p.121

¹²³ Cfr I. Kant, *La religione entro i limiti della semplice ragione*, tr. it., a cura di A. Poggi, riv. da M.M.Olivetti, Laterza, Roma-Bari 1980

¹²⁴ Ibidem

¹²⁵ I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, tr.it. p.95

che regolano il mondo fisico, dove tutto accade secondo una causalità che esclude qualsiasi intenzione: l'uomo che si sottopone alla legislazione morale esprime l'intenzione morale di contraddire ciò che "fisicamente" gli sarebbe possibile fare. Qualora fosse possibile per l'uomo seguire il proprio vantaggio, e la sua natura di essere sensibile lo invitasse a seguirlo, la legge morale consente un'universalizzazione della sua azione che, pur rispondendo a un'intenzione soggettiva, si accorda con azioni degli esseri razionali. Il sommo bene morale, inattuabile per la conoscenza teoretica della ragione umana, ha come condizione, una ideale comunità delle azioni di uomini che, in quanto esseri razionali, lasciano determinare le loro volontà dalla legge morale. La ragione pratica, in tal modo, pone l'oggetto sovransensibile che la ragione umana, nella *Critica della ragion pura*, non può conoscere. Mentre la filosofia teoretica, avendo a che fare con oggetti della facoltà della conoscenza, determina la possibilità dell'esperienza, escludendo che possa conoscersi l'esistenza di enti metafisici, la filosofia pratica attesta l'attività di una facoltà razionale che, ottemperando al dovere impostogli da una legge morale, è in grado di «produrre oggetti corrispondenti alle sue rappresentazioni e di determinare se stessa a realizzare questi oggetti».¹²⁶ L'etica kantiana si conclude col rifiuto dell'eteronomia come condizione nella quale la ragione pratica non esercita più la sua autorità imperativa, ma «amministra un interesse a lei estraneo, non procura a se stessa la legge, ma la riceve da qualche suo oggetto»,¹²⁷ proclamando l'autonomia. Essa identifica la capacità della ragione umana di dotarsi da sé di una propria legge morale senza derivarla da alcuna forza esterna, né sensibile desideri, interessi, piaceri), né trascendente e degna il modo di agire che si affida a tale legge interiore. In ciò l'autonomia coincide con la libertà morale¹²⁸ che, illuministicamente, si esprime nell'esercizio della propria razionalità ed ha come presupposto l'indipendenza della volontà umana dalle costrizioni fenomeniche.

Dato che l'accesso a questi oggetti non è conoscitivo, la ragione pratica non contraddice i limiti segnati all'uso della ragione nella *Critica della ragione pura*.

¹²⁶ I. Kant, *Critica della ragion pratica*, tr.it. a cura di P. Chiodi, intr. A. Bosi, Laterza, Roma-Bari 2000, p.17

¹²⁷ A. Guerra, *Introduzione a Kant*, Laterza, Roma-Bari 1980, p. 108

¹²⁸ La libertà al di fuori del mondo fenomenico è solo postulata, è il primo postulato della ragion pratica: la certezza nell'esistenza della libertà è data da "un fatto della ragione", cioè dall'esistenza della moralità. Per questo Kant parla di libertà trascendentale, indipendenza della volontà umana da regole fenomeniche e libertà morale che preppone la prima, come autodeterminazione nell'azione, come possibilità di scegliere se seguire la legge morale

Né la capacità di cui dà prova la facoltà pratica razionale gioca alcun ruolo nel dettare le categorie dell'intelletto. Pur riferite alla stessa ragione, filosofia teoretica e filosofia pratica hanno per Kant una fondazione separata. L'autonomia con cui la ragione pratica detta da se stessa la sua legge è pensata in accordo con le leggi secondo cui la ragione teoretica rende possibile l'esperienza, ma le leggi dell'esperienza non vengono dedotte dall'autonomia della ragione.

Perché un soggetto sia morale, non può essere sottoposto a regole condizionanti: la legge morale¹²⁹ è dunque la condizione senza la quale l'uomo non può divenire consapevole della libertà, dunque la libertà è la *ratio essendi* della legge morale, mentre la legge morale è la *ratio cognoscendi* della libertà. La libertà - della quale dal punto di vista teoretico, non è possibile dare alcuna dimostrazione evidente - riceve la propria determinazione attraverso la legge morale che si traduce nell'imperativo categorico: si crea nell'etica kantiana una correlazione inscindibile fra libertà e legge morale. La libertà, di cui la ragione è portatrice, coincide con la sua capacità originaria di autodeterminarsi, a partire dall'evidenza della legge morale, avendo modo di essere legge a se stessa, essere cioè auto-noma. Se la legge morale non fosse pensata chiaramente nella nostra ragione, non ci considereremmo mai autorizzati ad ammettere qualcosa come la libertà ma se non ci fosse libertà non sarebbe possibile trovare la legge morale.

La tesi dell'autonomia della ragion pura pratica enunciata nel saggio del 1784, «Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo», mostra tutto il suo spirito illuminista, ponendosi come un vero e proprio *ethos* dell'uomo dotato di ragione, che decide e sceglie di affrancarsi da guide e tutori esterni, nel terreno teoretico, politico, religioso, morale, per seguire la sua autentica ed intrinseca determinazione, la «legge morale». Il concetto di «autonomia» viene qui formulato negativamente, come necessità di affrancamento dallo «stato di minorità» rappresentato dall'eteronomia, diversamente dalla seconda *Critica*, nella quale l'autonomia rivela invece, la piena positività e la sua caratterizzazione etica. Di conseguenza, nel

¹²⁹ Sul rapporto fra legge morale e libertà, Kant afferma: «Siccome la realtà della libertà è provata da una legge apodittica della ragion pratica, il concetto di libertà costituisce la chiave di volta di tutto l'edificio di un sistema della ragion pura, compresa la speculativa, e tutti gli altri concetti (quelli di Dio e dell'immortalità), i quali, in quanto semplici idee, mancano di base nella ragione speculativa, si congiungono a quello della libertà e ricevono con esso e per esso consistenza e realtà oggettiva, sicché la possibilità di essi ha la sua prova nella realtà della libertà; difatti questa idea si manifesta mediante la legge morale. La libertà è anche l'unica fra tutte le idee della ragione speculativa di cui conosciamo a priori la possibilità, senza però percepirla, perché essa è la condizione della legge morale di cui abbiamo conoscenza» (I. Kant, *Critica della ragion pratica*, A 5, tr. it., p. 4)

saggio del 1784, l'eteronomia, il sottoporsi dell'individuo a una guida esterna, è un fatto innaturale, contrario alla natura stessa di essere razionale, per questo Kant esorta l'uomo a servirsi del proprio intelletto, a prendere coscienza della propria dignità. Se alcuni uomini si sono erti a tutori del resto dell'umanità, come afferma nello scritto del 1784, finendo per assoggettare il pensiero e atrofizzare l'autonomia, di ciò è responsabile l'uomo che ha preferito rinunciare al pensiero, per comodità. Per questo Kant nell'esortare l'uomo a diventare maggiorenne, uno sforzo non ancora realizzato dato che il suo tempo non è ancora rischiarato, ma «un'età di rischiaramento», si fa interprete di questa esigenza che porta con sé l'impronta illuministica di sottoporre tutto a critica, senza affidare il sapere e il volere ad altre autorità, al punto da far diventare la ragione giudice di sé, delle proprie potenzialità e limiti, come accade nella Critica della ragion pura. L'esigenza di sottrarsi ad autorità e pregiudizi emerge nel riconoscimento della legge morale interiore come esclusivo fondamento etico: la ragione, radice di tale legge deve ascolto solo a se stessa nel determinare e giudicare l'azione, senza lasciarsi condizionare da principi trascendenti, leggi emanate da autorità esterne e da condizionamenti sensibili. La libertà si prefigura la condizione essenziale per la realizzazione della crescita dell'umanità. La libertà, vedremo nel capitolo successivo, coincide con la possibilità di usare la propria ragione, di sviluppare ed esercitare quel senso critico che è la massima istanza dello spirito illuministico e ragione è la capacità di pensare che deve essere esercitata pubblicamente.

Il «rischiaramento della ragione» nel suo utilizzo puro-pratico,¹³⁰ come delineato dalla filosofia kantiana, porta alla luce quella capacità di agire e giudicare in modo autonomo e libero. Ciò non vuol dire esattamente che l'«autonomia», che rappresenta la forma propria della libertà, debba identificarsi con il libero arbitrio, in quanto ciò che rende l'uomo pienamente autonomo e libero è la legge universale della sua natura, cioè la ragione e non le inclinazioni sensibili, come moventi della volontà o del libero arbitrio. «Essere liberi» è dunque un diritto di ogni essere razionale, ma, prima ancora, una responsabilità che chiama in causa il rispetto per la legge morale.

¹³⁰ La ragion pura pratica agisce in base a determinati principi e Kant fornisce una definizione sullo statuto dei principi puri-pratici di cui la ragione è originariamente dotata: «I principi pratici sono proposizioni che racchiudono una determinazione universale della volontà che ha sotto di sé varie regole pratiche» (I. Kant, *Critica della ragion pratica*, A 35, tr.it., p. 21) Sono cioè regole generali che implicano una serie di azioni possibili e in base a cui la ragione agisce e vengono suddivisi in due tipi: le massime e leggi.

Ora, il tema dell'autonomia, considerato, in relazione al concetto di autorità, centrale della filosofia kantiana, ci permette di proiettarlo nell'orizzonte dell'*Aufklärung*, nel quale trova pieno compimento all'interno di una dialettica educativa nella quale l'adulto orienta e sostiene il percorso di crescita, pur nato nell'eteronomia ma con l'obiettivo dell'autonomia, e si addentra chi ha forza e voglia di emanciparsi dalle catene del pregiudizio. Autonomia e autorità appaiono così strettamente correlate nell'idea di una ragione critica, nel senso che in Kant «non si dà vera autorità se non nella forma di una matura autonomia».¹³¹ Se come sostiene von Pechmann, la ragione (argomentativa) autonoma diviene l'unica forma legittima di autorità, sarebbe corretta la tesi di Arendt secondo cui l'origine della crisi dell'autorità si rintraccia nella modernità.¹³² Con Kant la ragione autonoma diviene la forma standard dell'autorità: a portare il tramonto dell'autorità è proprio la crisi della ragione moderna.¹³³ Come osserva O'Neill, «la ragione è la disciplina di tutte le discipline e può e deve essere disciplinata solo da se stessa. La subordinazione del pensare o della pratica ad altre supposte autorità (stato, chiesa, esperti, preferenze personale) non è ragione, ma l'abrogazione della ragione. La disciplina della ragione non può essere estranea; deve essere autonoma».¹³⁴ Solo l'autodisciplina, dunque l'autonomia, permette alla ragione di diventare se stessa e per questa ragione il cuore dell'illuminismo è l'autonomia.¹³⁵

La prospettiva di lettura di O'Neill, fondata sul costruttivismo, è interessante perché cerca di mostrare l'itinerario che Kant ha percorso per fornire una critica e una giustificazione della ragione, rispetto alla quale l'unica per giustificarla e richiedere che alcuni modi di pensare e agire abbiano autorità è quella di considerare in che modo dobbiamo disciplinare il nostro pensiero.¹³⁶ Per Kant, secondo la O'Neill, dunque «non esiste un metodo per costruire un edificio della conoscenza umana affidandosi all'intuizione delle cose come esse sono in se stesse ma criteri della ragione che si manifestano nell'introspezione»,¹³⁷ piuttosto «la critica della ragione

S. Biancu, «La questione dell'autorità», in S. Bianchi, G. Tognon (eds), *Autorità. Una questione aperta*, Diabasis, Reggio Emilia 2010, p.17

¹³² H. Arendt, «Che cos'è l'autorità», in *Tra passato e futuro* (a cura di) T. Gargiulo, Garzanti Milano 1991, pp 130-192

¹³³ S.Biancu, *La questione dell'autorità*, cit. p.18

¹³⁴ O.O'Neill, *Constructions of reason. Exploration of Kant's Pratical Philosophy*, Cambridge University Press, p.57

¹³⁵ G. Cammarota, *Il concetto di autorità e la ragione autonoma come compito*, in «Filosofia e Teologia», n. 2, maggio-agosto 2014, p. 402

¹³⁶ G. Cammarota, p. 405

¹³⁷ O.O'Neill, op. cit., p. 27

è possibile solo se concepiamo la critica come ricorsiva e la ragione come costruita piuttosto che imposta». Tali principi devono valere per una pluralità di agenti che condividono un mondo, e non o valere solo per singoli individui. L'autorità della ragione è dunque conferita dalla comunicazione pubblica tra agenti liberi e consiste nel fatto che, vincolato da pregiudizi, che rifiuta l'ascolto delle ragioni altrui negando la loro validità principi che governano i nostri pensieri non ci ostacolano. Noi scopriamo ciò che questi principi dicono sottoponendo le nostre pretese a dibattiti critici e liberi che costituiscono l'uso pubblico della nostra ragione». ¹³⁸

Autorità della ragione come autorità di quel ragionamento che si oppone ad ogni atteggiamento dogmatico, vincolato da pregiudizi, chiuso all'ascolto dell'altro, è racchiuso il senso educativo dell'*Aufklärung*, di una ragione che si pensa, si interroga e orienta l'indagine.

2.3. Lo spirito illuminista

Con l'illuminismo si entra all'interno di un profondo progetto culturale ed emancipatorio, un vero e proprio «laboratorio di modernità», ¹³⁹ che permea ancora oggi la «nostra identità culturale collettiva», ¹⁴⁰ la cui originalità consiste nell'aver creato una nuova forma di pensiero, un nuovo modo di indagare ed operare fondato sulla critica e sull'autonomia di giudizio, inaugurando una stagione del pensiero filosofico orientata verso una avvincente speculazione intorno ai problemi dell'uomo e al suo rapporto con il mondo e la società civile. Si assume così il diritto dovere di consegnare all'uomo quegli strumenti pratico-speculativi capaci di rischiare le tenebre dell'ignoranza e della superstizione, senza cristallizzare il pensiero in rigidi sistemi, piuttosto esaltandone la forza e i limiti. Nell'indicazione di Vincenzo Ferrone e Daniel Roche, contenuta nella Postfazione al Dizionario storico dell'illuminismo, troviamo sostanzialmente due modalità teoriche di affrontare il tema dell'illuminismo: da un lato, come ideale universale e senza tempo [...] come progetto e pratica culturale destinata a garantire nel futuro l'emancipazione dell'umanità; dall'altro, come un ideale dal tempo determinato, momento storico del passato, importante ma ormai definitivamente concluso e

¹³⁸ C. Bagnoli, *Kant's Contribution Moral Epistemology*, in «Paradigmi», 1, 2012, p. 74

¹³⁹ Cfr. V. Ferrone, *Lezioni illuministiche*, Laterza, Roma-Bari 2010

¹⁴⁰ U. Perone, «L'illuminismo come categoria ermeneutica», in *Che cos'è l'Illuminismo?* Hermeneutica 2010, Morcelliana, p. 29

soprattutto dialetticamente superato.¹⁴¹ Il primo caso è quello assunto da Kant, e di converso da Foucault pur con le dovute precisazioni, infatti se in Kant l'elogio all'*Aufklärung* testimonia ancora di una fede classicamente illuminista nel progresso verso il meglio del genere umano, in Foucault comprende l'attualità di una forma di esistenza che impegna il soggetto a governare se stesso e a mettere in dubbio le modalità di assoggettamento esistenti.

L'analisi svolta da Kant nella «Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?», il saggio uscito negli Atti dell'Accademia delle Scienze di Berlino, celebra l'illuminismo come uscita dell'umanità dall'infanzia in cui essa stessa si è ridotta per pigrizia, stupidità, abitudine a far sempre quello che viene insenato di fare: «L'illuminismo è l'uscita dell'uomo dallo stato di minorità, che egli deve imputare a se stesso e lo rende incapace di servirsi del proprio intelletto senza la guida di un altro». Un monito, ad oltre due secoli di distanza, straordinariamente attuale dato che oggi siamo tornati a volte, a delegare gli altri a pensare per noi, e che risuona come un problema fondamentale su cui, i filosofi, con una certa sistematicità, ritornano in modo ciclico, interrogandosi ed esigendo risposte nuove. Tutto avviene come se il discorso su quel "secolo" adottasse esso stesso due regimi temporali: il tempo dell'erudizione, da un lato e il ritorno ciclico della domanda sul senso dell'illuminismo, dall'altra.¹⁴² In questa direzione, si colloca la posizione di Kant: la sua relazione con il progetto dell'illuminismo integra la dimensione emancipatoria dell'autoliberazione della ragione con la dimensione disciplinante dell'autolimitazione della ragione.

Aperta a numerose interpretazioni, la metafora dell'illuminismo, antica e complessa, mostra sin dall'inizio la sua polisemia, almeno da quando le remote suggestioni religiose presenti nel termine passarono a simboleggiare l'uso laico, empirico della ragione filosofica e scientifica,¹⁴³ si parla infatti di «Illuminismo multiplo», a più dimensioni. Considerato oggi come un'epoca storica della cultura

¹⁴¹ L'illuminismo. Dizionario storico (a cura di) V. Ferrone e D. Roche, Laterza, Roma-Bari 2007, p.534

¹⁴² A.M.Iacono, Postfazione a I. Kant, «Desiderio di autonomia e desiderio di minorità», in Id., *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?*, p. 47

¹⁴³ P. Casini, «L'illuminismo: teorie e pratiche», in «Hermeneutica» *Cos'è l'Illuminismo?*, Morcelliana, 2010, cit.p. 14. In *Introduzione all'Illuminismo*, lo stesso autore afferma che non c'è studioso che possa illudersi di dare una risposta univoca all'antico quesito "che cos'è l'illuminismo?" (*Introduzione all'Illuminismo*, Laterza, Roma-Bari 1980, p.V)

europea del XVIII secolo¹⁴⁴ o come espressione di un'ideologia, l'illuminismo rappresenta una «fase irrinunciabile del moderno che trapassa la modernità e senza di esso non saremmo quello che siamo»,¹⁴⁵ se non accettando l'eredità da cui proveniamo. Indica quell'indissolubile legame con l'attualità del presente, con l'orizzonte della contemporaneità, possibile risorsa per il futuro. Per rendere produttiva questa eredità occorre comprendere come il «rischiamento» sia parte di una autentica ermeneutica del presente, come costituisca una dimensione interna di un corretto processo interpretativo.¹⁴⁶

Definito in modi diversi¹⁴⁷ già nel Settecento, i contemporanei erano consapevoli che il termine illuminismo, veniva inteso in modi differenti: un italiano lo impiegava per indicare un movimento di idee, diversamente da un francese che lo chiamava *Lumières* o da un tedesco che lo definiva *Aufklärung*.¹⁴⁸ Sicuramente, non fu un caso che il pastore berlinese Johann Friedrich Zöllner, in un articolo apparso sul numero di dicembre 1783 della rivista «*Berlinische Monatsschrift*»,¹⁴⁹ l'organo di pubblicazione centrale del tardo illuminismo tedesco, si domandasse «Che cos'è l'Illuminismo? La domanda è quasi altrettanto importante quanto quella: che cos'è la verità? A questo interrogativo occorrerebbe dare una risposta prima di cominciare l'opera di illuminismo»,¹⁵⁰ un interrogativo tra i più fecondi di tutti i tempi. A testimonianza dei molteplici significati che il termine «Illuminismo»¹⁵¹ aveva

¹⁴⁴ Cfr. anche B. Stollberg-Rilinger, *Europa im Jahrhundert der Aufklärung*, Stuttgart, Reclam, 2000, cit. in G. Zöllner, *Studi kantiani*, XVIII 2005, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali Pisa Roma, 2005. La «riabilitazione» dell'Illuminismo come epoca storica ebbe inizio nei primi del Novecento in seno alla cultura storicistica e neokantiana della Germania in cui era più incisiva l'avversione alla *philosophie* francese, alla scienza e all'empirismo inglesi (P. Casini, *L'Illuminismo: teorie e pratiche*, p.14)

¹⁴⁵ U. Perone, *L'Illuminismo come categoria ermeneutica*, in «*Hermeneutica*» (2010), *Che cos'è l'Illuminismo?* Morcelliana, cit. p.39

¹⁴⁶ U. Perone, *ibidem*

¹⁴⁷ Sulla semantica della metafora dell'Illuminismo, si veda anche una rassegna di diversi orientamenti di pensiero: P. Casini, *Semantica dell'Illuminismo*, in «L'eredità dell'Illuminismo», (a cura di) P. Rossi, numero speciale della «*Rivista di filosofia*» XCVI, 1 (aprile 2005), pp. 33-65

¹⁴⁸ Intorno agli anni ottanta del XVIII secolo, in Germania, l'illuminismo sfocia in un dibattito pubblico sul significato del concetto di «illuminismo» e di «illuminare» al quale, oltre a Moses Mendelssohn, prese parte anche Kant. Cfr. l'antologia: *Che cos'è l'illuminismo? I testi e la genealogia del concetto*, a cura di A. Tagliapietra, Milano, Bruno Mondadori, 1997

¹⁴⁹ Cfr. Per la collocazione storica della domanda e delle risposte, I. Kant, *Che cos'è l'illuminismo?* a cura di N. Merker, Editori Riuniti, Roma 1987

¹⁵⁰ Cfr. Antologia, I. Kant, *Che cos'è l'illuminismo?* a cura di N. Merker, Editori Riuniti Roma 1987

¹⁵¹ L'illuminismo tedesco, rispetto a quello inglese e francese, caratterizza la sua originalità per la vocazione pragmatica e operativa con cui affronta i problemi della società e dell'individuo, configurandosi come una filosofia militante di critica della cultura e delle istituzioni tradizionali in senso riformistico volta all'emancipazione umana attraverso la ragione. Ne è un esempio l'idea di una ragione universale legittimata in diritto di sondare tutti i campi dello scibile umano, spingersi nella dimensione dell'ignoto, trasformandosi nell'*Aufklärung*, un metodo di analisi razionale

assunto alla fine del Settecento, eminenti personalità cominciarono ad inviare saggi alla rivista che tentavano di fornire risposte alla domanda. Fu per primo Moses Mendelssohn a raccogliere la provocazione avanzata dal pastore Zöllner e sul numero di settembre del 1784 della stessa rivista, compare il suo (Mendelssohn) intervento «*Sulla domanda che cosa significa rischiare?*» e a concepire rischiaramento (*Aufklärung*), cultura (*Bildung*) e civiltà (*Kultur*), come forme del miglioramento dell'esistenza sociale umana: l'illuminismo era un processo all'epoca, ancora incompleto di educazione dell'uomo all'uso della ragione, da cui nessuno doveva essere escluso.¹⁵² In tale prospettiva, la cultura rappresentava il concetto generale per la formazione sociale progressiva, mentre civiltà e illuminismo indicavano «la connotazione specificamente tecnico-pratica o teoretico-cognitiva dei processi educativi corrispondenti».¹⁵³ Mendelssohn pone in relazione gli sforzi verso la cultura con la norma della vita sociale umana o della «destinazione dell'uomo», concepita sotto forma teleologica; solo l'illuminismo, e cioè la socializzazione cognitiva, appartiene alla destinazione dell'uomo in quanto uomo, a cui subentra la socializzazione corrispondente alle funzioni specifiche pratiche nell'ambito della civiltà. «L'uomo in quanto uomo non ha bisogno di civiltà, ma necessita di illuminismo», affermava Mendelssohn.¹⁵⁴

Il dibattito sull'Illuminismo, che approfondiremo nelle pagine seguenti, si anima con la partecipazione del filosofo prussiano Immanuel Kant, con il saggio,¹⁵⁵ tanto famoso quanto spesso frainteso, nel quale si soffermava sui modi, apparentemente paradossali, attraverso i quali l'Illuminismo doveva agire nel mondo.¹⁵⁶ Kant,

rigoroso, scrupoloso e determinato e prima di tutto autoriflessivo che procede dimostrando la legittimità di ogni passo e la validità dei concetti utilizzati. Nonostante le differenti coloriture e declinazioni nazionali dell'illuminismo, questi "illuminismi" convergono sull'estensione della critica ad ogni credenza o conoscenza, sulla realizzazione di un sistema dei saperi che includa e organizzi gli strumenti per la propria correzione e, soprattutto, l'uso del sapere finalizzato al miglioramento delle condizioni dell'umanità

¹⁵² Mendelssohn sosteneva il movimento di "filosofia popolare" finalizzato alla diffusione delle idee illuministiche nelle classi sociali più deboli. Altri filosofi come Shiller, Herder Wiekland, Hamann, Lessing si rifanno nei loro saggi (che possono esser visti come un compendio ai molteplici significati del termine "Illuminismo" assunto alla fine del Settecento) ad ambiti diversi collocando l'estetica al centro della definizione di illuminismo, come Schiller

¹⁵³ G. Zöllner, *ivi*, p. 49

¹⁵⁴ M. Mendelssohn, *Über die Frage was heißt aufklären?* in Kant et alii, *Che cos'è l'illuminismo? I testi e la genealogia del concetto*, a cura di A. Tagliapietra, Bruno Mondadori, Milano 2000, pp.3-15

¹⁵⁵ Cfr. *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, 1784, Ak., VIII, pp. 33-42; tr.it. a cura di M. Bensi, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?*, *Postfazione* di Alfonso Iacono, ETS, Pisa 2013

¹⁵⁶ Cfr. D. Outram, «Che cos'è l'Illuminismo», in *L'Illuminismo*, Il Mulino, Bologna, 2013, cit.p. 8

ritenendo che l'uso della ragione dovesse essere il più ampio possibile, pur consapevole che uno sviluppo illimitato della ragione, portato troppo avanti con eccesso di interrogativi e ridefinizioni di significati correnti, potesse minacciare di far sprofondare nel caos l'ordine sociale religioso e politico, riesce a vedere nell'Illuminismo una luce positiva. La risposta kantiana, pur concepita indipendentemente, ma contemporanea a quella mendelssohniana, inizia con la celeberrima definizione con la quale Kant inaugura il suo saggio, «*Was ist Aufklärung*», e chiama «Illuminismo», «l'uscita dell'uomo dallo stato di minorità che egli deve imputare a se stesso» attraverso l'uso della ragione, senza la guida degli altri». ¹⁵⁷ L'antico motto «*Sapere aude!*» *abbi il coraggio di sapere!* coincideva anche con il motto dell'Illuminismo, ma la conoscenza acquisita attraverso l'audacia può tuttavia non essere sempre uguale. La conoscenza acquisita attraverso tale audacia non è sempre uguale. Kant offre infatti nel saggio interpretazioni dell'Illuminismo divergenti al punto che i contemporanei lo interpretano come una satira dei significati e dei suoi utilizzi nel regno di Prussia ¹⁵⁸ racchiusi nella personalità del re, «illuminato e filosofo», Federico II che, interessato a curare l'accademia berlinese e a mantenere controllo sull'opinione pubblica e sul dibattito religioso, ne riassumeva i significati contraddittori. Kant, come Mendelssohn, comprende l'illuminismo come progresso conoscitivo; anche la subordinazione da parte di Mendelssohn dell'illuminismo alla destinazione dell'uomo ha il suo corrispondente in Kant, che comprende l'illuminismo a partire dalla «missione di ogni uomo di pensare da sé». Piuttosto, in Kant, la meta dell'illuminismo e dello sviluppo umano viene formalizzata sotto forma di «uso maggiorenne», autonomo, proprio dell'intelletto. Illuminismo è per Kant «liberazione dalla tutela intellettuale per mezzo e in vista di un uso autonomo del proprio intelletto», scopo e condizione dell'illuminismo, infatti, «in assenza di un se pur minimo accenno di pensiero autonomo, la comoda condizione di minorità in cui qualcuno pensa per gli altri non potrà mai essere abbandonata». ¹⁵⁹ In questi termini, sottolinea Zöllner, si potrebbe formulare come il paradosso del concetto kantiano di illuminismo, secondo cui solo l'illuminato è capace di illuminismo, ma proprio per questo non ne ha più bisogno: Kant si porrebbe il problema socio-

¹⁵⁷ I. Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, tr. it., *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?*, Pisa 2013, p. 11

¹⁵⁸ D. Outram, «Che cos'è l'Illuminismo», in *L'Illuminismo*, Il Mulino, Bologna 2013, cit. p. 8

¹⁵⁹ G. Zöllner, *ivi*, p. 50

pedagogico di come si possa produrre illuminismo. La risposta kantiana va allora nella direzione dello «spostamento del processo di illuminismo dal piano dell'autoilluminazione individuale a quello dell'illuminazione collettiva, più precisamente, a quello dell'illuminazione reciproca»:¹⁶⁰ non è il singolo, di regola, a realizzare da sé e per sé l'illuminazione, quanto piuttosto una comunità discorsiva interpersonale, o «un pubblico».¹⁶¹ Anzi, secondo la visione kantiana, sono i singoli «pensatori liberi», non da ultimo, i tutori della gran massa dei minorenni, a dare l'avvio al processo di illuminazione all'interno di una comunità intellettuale e, attraverso l'illuminismo e con l'obiettivo della sua estensione, si costituisce un pubblico critico, i cui membri si illuminano reciprocamente attraverso lo scambio scritto e orale di opinioni.¹⁶² Il requisito dell'illuminismo per Kant è quello della «libertà [...] di fare in tutti i campi pubblico uso della propria ragione».¹⁶³ Così Kant esprimeva quell'ambiguità ricorrendo all'«uso *pubblico* della propria ragione deve essere libero in ogni tempo, ed esso solo può attuare l'Illuminismo tra gli uomini; mentre l'uso *privato* della ragione può essere strettamente limitato, senza che ne venga strettamente ostacolato l'Illuminismo». Infatti, nella sfera pubblica, dove non si è vincolati agli obblighi imposti dalla propria condizione, si è liberi di parlare o scrivere criticamente, Kant nomina come unico requisito di questo genere di illuminismo la «libertà [...] di fare in tutti i campi pubblico uso della propria ragione » intendendo con *uso pubblico* della ragione l'uso libero che l'uomo in quanto uomo - essere razionale - fa della propria ragione e il solo del quale si è tenuti a rendere conto anche alle autorità; diversamente, si contrappone nella sfera privata, l'*uso privato*, impiegato nell'esercizio della responsabilità pubblica (impiego civile o Stato) che però sottostà per giusti motivi ad alcune limitazioni della libertà nell'interesse della comunità (in cui i sudditi di un sovrano hanno il dovere di frenare l'espressione più ostinata di giudizio politico per rafforzare la volontà del loro sovrano ed evitare il caos.) Di qui, il curato non deve criticare il vescovo, il soldato l'ufficiale, sebbene i loro ordini sembrino assurdi, non è permesso ragionare, si deve obbedire.

¹⁶⁰ Ibidem

¹⁶¹ I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* tr. it., p. 17

¹⁶² Cfr. G. Zöllner, *Lumi sull'illuminismo. La concezione kantiana dell'uso autonomo, pubblico e comune della ragione*, in «Studi Kantiani» XVIII 2005, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali Pisa Roma, p.50

¹⁶³ I. Kant, op.cit. p. 17

Per Kant, il bisogno e il potere di illuminare il resto dell'umanità non crescono all'interno di una sfera privata, giuridicamente protetta, ma all'interno di una «società cosmopolitica».¹⁶⁴ Solo tale comunità ideale di uomini in quanto esseri razionali finiti, indipendente da interessi e obblighi politici e sociali particolari, è un «pubblico in senso proprio». Ogni altra comunità appare rispetto ad essa come «un'assemblea domestica, per quanto grande sia».¹⁶⁵ Il concetto kantiano di illuminismo, sovraindividuale, teso ad un'azione intellettuale reciproca, riappare, come meglio analizzeremo nei paragrafi successivi, alla fine del saggio con una modificazione significativa rispetto alla definizione di illuminismo proposta all'inizio. Kant la esprime infatti sul piano plurale invece che singolare come «uscita degli uomini dalla minorità di cui essi stessi hanno colpa».¹⁶⁶ Tale riformulazione contiene il fatto che non l'uomo in quanto tale cade in uno stato di minorità, quanto piuttosto sono i singoli uomini o gruppi di uomini a condurre gli altri in uno stato di minorità e a trattenerveli, come Kant lascia emergere a proposito delle «cose di religione». A tale riguardo egli insiste sull'illegittimità di ogni confessione o prescrizione di fede contrabbandata come immutabile da parte di un'autorità spirituale: la volontà di impedire sempre il pensiero autonomo su questioni religiose costituisce un «crimine contro la natura umana, la cui destinazione originaria consiste appunto in questo progredire».¹⁶⁷ Tuttavia, Kant concede anche che nella sua epoca la maggior parte degli uomini non è ancora in grado di servirsi in cose di religione del proprio intelletto con sicurezza e bene, senza la direzione altrui. L'illuminismo in riferimento al presente, per Kant, non indica l'effettivo e compiuto raggiungimento della maggiore età universale sul piano intellettuale, ma l'avvicinamento, come approfondiremo nei paragrafi successivi, a tale meta. Compiti dell'illuminismo consistono nella possibilità di diventare capaci di pensare con la propria testa senza che siano altri a decidere per noi e, nel tempo stesso, essere capaci di capire gli altri, senza essere domatici, ma provando a mettersi e a vestire i panni dell'altro.

Diversi sono gli atteggiamenti con i quali ci si riferisce all'epoca storica dell'illuminismo. Chi adotta uno spirito polemico o svalutativo (i conservatori lamentano il decadimento di valori ed istituzioni tradizionali causato

¹⁶⁴ I. Kant, *ivi*, p.21

¹⁶⁵ I. Kant, *ivi*, p.25

¹⁶⁶ I. Kant, *ivi*, p.37

¹⁶⁷ I. Kant, *ivi*, p.31

dall'illuminismo); chi, invece, lamenta l'ottimismo progressista avviato dall'illuminismo (l'avanzante devastazione tecnologica della natura); chi, d'ispirazione liberale, critica l'eredità tecnologica dell'illuminismo, (rappresentata da una società governabile scientificamente); chi, infine, critica dell'illuminismo la sua continuità sottesa con strutture preilluministiche di dominio e violenza (a regressione dell'illuminismo verso il polo opposto). C'è chi, invece, mostra un'alta e profonda considerazione di idee e del programma filosofico e culturale,¹⁶⁸ testimonianza che alcune conquiste storiche e sociali dell'illuminismo sono divenute acquisizioni fondamentali della dignità umana (l'abolizione della tortura e della servitù della gleba, il raggiungimento della libertà di pensiero e di stampa, la prassi della tolleranza politica e religiosa, lo smascheramento della superstizione e la limitazione del potere istituzionale dello stato e della chiesa). Tuttavia, le critiche nei confronti dell'illuminismo, mosse sia in prospettiva antimoderna che postmoderna, approfittano del condizionato successo storico.

La complessa situazione dell'illuminismo nella storia culturale e spirituale tedesca è legata ai due fenomeni, il romanticismo (in letteratura), e l'idealismo (in filosofia) che, alla fine del secolo diciottesimo, hanno allontanato il tardo illuminismo tedesco, nel momento del suo massimo sviluppo, dalla coscienza culturale dei giovani contemporanei e della posterità fino ad oggi: così, i romantici e i filosofi della natura tedeschi hanno rivalutato sul piano poetico, politico e filosofico, il passato, l'oscurità, in consapevole contrapposizione all'orientamento verso il futuro e alla metafora della luce proposte dall'illuminismo; gli idealisti tedeschi e i filosofi dello spirito hanno assegnato all'illuminismo un posto nella filosofia della storia e nella storia della filosofia, relativizzandolo e dichiarandolo superato nell'ambito della loro teoria progressiva.¹⁶⁹

Ricostruendo la «mentalità dell'Illuminismo» Ernst Cassirer nel suo saggio «*La filosofia dell'Illuminismo*» ricorda che «il secolo XVIII è pervaso dalla fede nell'unità e nell'immutabilità della ragione. Questa è sempre la stessa per tutti i

¹⁶⁸ Jürgen Habermas compare tra gli intellettuali tedeschi. Sul dibattito a proposito dell'attualità dell'illuminismo si veda il contributo di James Schmidt, *What is Enlightenment? Eighteenth Century Answers and Twentieth Century Questions*, Berkeley-Los Angeles-London, University of California Press, 1996

¹⁶⁹ Cfr. G. Zöller, *Lumi sull'illuminismo. La concezione kantiana dell'uso autonomo, pubblico e comune della ragione*, in «Studi Kantiani» XVIII 2005, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali Pisa Roma, p.46

soggetti pensanti, per tutte le nazioni, per tutte le epoche, tutte le civiltà».¹⁷⁰ Tuttavia, la ragione illuminista, ben diversa rispetto a quella del secolo precedente affermata da Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz considerata il “territorio” delle verità eterne, è «la forza originaria dello spirito la quale conduce alla scoperta della verità e alla sua determinazione: è questo il germe e a premessa indispensabile di ogni sicurezza. Tutto il secolo XVIII intende la ragione in questo significato. Esso non la considera come un fisso contenuto di cognizioni, di principi, di verità, ma piuttosto come una facoltà, come una forza che si può comprendere pienamente soltanto nel suo esercizio e nella sua esplicazione».¹⁷¹ Cambia l’atteggiamento che conduce verso l’intelletto.

Rispetto ai pensatori di Jena, a determinare nel senso di una distanza storica il rapporto della cultura tedesca con l’illuminismo è stato, abbiamo visto, il contributo del più grande esponente dell’illuminismo tedesco, Immanuel Kant, attraverso la cui opera critica, sottolinea Zöllner, l’illuminismo «in senso metodico viene declassato e marginalizzato».¹⁷² Debitore nei confronti dello spirito dell’illuminismo, comprende la sua impresa di critica della ragione pura come il proseguimento della critica illuministica ai dogmi e alle autorità all’interno della filosofia.¹⁷³ Così Kant critico, opponendosi al sano senso comune, della Germania del XVIII secolo, alla posizione epistemologica del realismo ingenuo, all’ipotesi fondamentale metafisica del naturalismo, alla dottrina morale dell’eudaimonismo e all’empirismo estetico, contrappone consapevolmente, lo scientismo metodologico, l’idealismo epistemologico, il sovrannaturalismo metafisico, il rigorismo morale e l’apriorismo estetico, contrastando il sincretismo e l’eclettismo, che determinava in particolare il tardo illuminismo tedesco e le sue istituzioni berlinesi, e pone la «pretesa di absolutezza della nuova filosofia fondata su base critica, secondo lo spirito dell’idealismo trascendentale».¹⁷⁴ Solo tre anni prima aveva pubblicato la prima edizione della *Critica* in cui la distinzione *Vernunft* e *Verstand* costituiva il nucleo portante (una questione radicale che tocca la stessa determinazione

¹⁷⁰ E. Cassirer, *Die Philosophie der Aufklärung*, tr.it. *La filosofia dell’illuminismo*, La Nuova Italia, Firenze 1970, p.21

¹⁷¹ E. Cassirer, *ibidem*, p.31

¹⁷² G. Zöllner, «Lumi sull’illuminismo. La concezione kantiana dell’uso autonomo, pubblico e comune della ragione», *L’illuminismo e Kant*, in «Studi kantiani», cit. p.47

¹⁷³ Cfr. I. Kant, *Critica della ragione pura*, A XI, tr.it., p.65

¹⁷⁴ G. Zöllner, «Lumi sull’illuminismo. La concezione kantiana dell’uso autonomo, pubblico e comune della ragione», *L’illuminismo e Kant*, in Studi kantiani, cit. p. 48

dell'uomo, toccano il senso della capacità di giudizio): l'invito era di guardare il mondo e il reale al di fuori di qualsiasi pregiudizio e l'intelletto come capacità di giudizio possiede da sé il metodo e quanto li occorre per conoscere liberamente il reale. Il pensiero kantiano, con l'obiettivo di sostituire il sapere all'opinare, la certezza alla congettura, la verità alla probabilità stabilì un ideale di filosofia in quanto scienza rigorosa (sebbene nella Prefazione alla seconda edizione della *Critica*, dica di aver dovuto «sospendere il sapere per far posto alla fede»).

Molti contemporanei, spaventati dalla scienza razionale kantiana, non videro l'integrazione (proposta sin dall'inizio da Kant e in parte realizzata da lui e dai suoi seguaci, Reinhold e Fichte) della «teoria razionale del sapere con la teoria razionale della libertà, né percepirono il passaggio dal sapere alla fede razionale e dalla filosofia come sapere scolastico alla filosofia come saggezza mondana (*Weltweisheit*)».¹⁷⁵ Probabilmente, come sottolinea Zöller, a sfuggire, furono l'approfondimento e la radicalizzazione concettuale dell'illuminismo presenti in Kant, che possono essere osservati sotto l'aspetto formale e contenutistico. Del primo, Kant smaschera il dogmatismo degli scettici illuministi e stabilisce il criticismo o l'autocritica della ragione come primo ed unico modo di filosofare non dogmatico e l'illuminismo, che era stato in prevalenza un progetto pedagogico e sociale finalizzato a smascherare e a respingere l'ignoranza e la superstizione negli altri, ora mostra il suo spirito critico verso l'autorità e si rivolge, con Kant, contro l'illuminismo stesso, per lasciarne emergere i pregiudizi e superarli, attraverso un illuminismo di livello superiore; del secondo, Kant oltrepassa l'atteggiamento critico-negativo dell'illuminismo in quanto movimento di liberazione intellettuale per giungere alla comprensione sostanziale delle condizioni e dei limiti dell'uso della libertà, senza con ciò rinunciare all'impulso emancipatore dell'illuminismo. In questo modo lo spirito illuminista viene integrato da Kant sia nei fondamenti che nella dimensione applicativa del pensiero filosofico.¹⁷⁶

Per comprendere invece il dibattito e i problemi che influirono sul modo in cui l'illuminismo operò in Europa e nel resto del mondo, è opportuno prendere le mosse

¹⁷⁵ Sul rapporto di integrazione *sapere e fede* si vedano i *Prolegomeni*, cit. pp. 161-181 (decisione della limitazione della ragione pura), *Kritik der reinen Vernunft*, B XXIV, ss., Prefazione alla seconda edizione, tr.it. p.48; *Kritik der praktischen Vernunft*, AA V, (sui postulati della ragione pura pratica)

¹⁷⁶ Günter Zöller, *Lumi sull'illuminismo. La concezione kantiana dell'uso autonomo, pubblico e comune della ragione*, in «Studi Kantiani» XVIII 2005, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali Pisa Roma, ivi

da Kant. Per molto tempo l'Illuminismo è stato concepito come fenomeno relativamente unitario, espressione e desiderio che le questioni umane fossero guidate dalla ragione piuttosto che dalla fede, dalla superstizione o rivelazione: una visione del mondo e della realtà sorretta dalla scienza e non dalla tradizione. A dispetto delle sue aspirazioni universali, qui l'Illuminismo veniva considerato un fenomeno francese i cui approcci promossi dai maggiori esponenti assurgevano a paradigma, sebbene l'ostilità di philosophes come Voltaire e Diderot nei confronti della religione fosse ben diversa dal profondo interesse per questioni teologiche sostenute da filosofi tedeschi Christian Wolff e Gottfried Wilhelm Leibniz: la messa in discussione del principio dell'autorità regia ed ecclesiastica, comune ai pensatori illuministi francesi Diderot e Voltaire, ebbe scarsa eco nella Germania di primo Settecento in cui si stava sviluppando una nuova scienza basata sul diritto naturale e bene comune. Fu questo il caso della già citata opera, del 1932, *Die Philosophie der Aufklärung* di Ernst Cassirer, che vide «un ritorno alla funzione 'veramente classica' della filosofia nell'intero ventaglio dei problemi posti sul piano epistemologico dai filosofi razionalisti ed empiristi, tra scienza e filosofia, da Newton Kant».¹⁷⁷ Accostare e legare poi l'Illuminismo a movimenti filosofici significava decretarne l'apoliticità. Erede della concezione promossa da Cassirer, fu Peter Gay,¹⁷⁸ ritenendo l'Illuminismo, in «The rise of Modern Paganism» e «The science of Freedom», un «fenomeno unitario»¹⁷⁹ del quale ne fissa la definizione entro la cronologia della vita dei grandi pensatori, a partire da Voltaire, passando per Diderot, d'Alembert, Rousseau, fino a Lessing e Kant, e connotato da ricerca della libertà e del progresso attraverso l'uso critico della ragione come fattore di sviluppo emancipativo dell'uomo nelle sue relazioni con la società.

Caratteristica peculiare che ha connotato l'Illuminismo tra tutte le epoche storiche è stata quella di essere utilizzato da filosofi e pensatori interessati ad arricchire i propri scritti di argomentazioni sul presente e a definire la modernità stessa:¹⁸⁰ è il caso di Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas e Michel Foucault che se ne son serviti come incipit per definire il presente, facendo delle loro opere,

¹⁷⁷ P. Casini, *L'Illuminismo: teorie e pratiche*, in «Hermeneutica», *Che cos'è l'Illuminismo?* Morcelliana 2010

¹⁷⁸ P. Gay scansiona un primo periodo dell'Illuminismo interpretato dal pensiero di Voltaire, un secondo periodo caratterizzato dall'azione di Denis Diderot, D'Alembert e Jacques Rousseau ed infine il «tardo illuminismo» che abbraccia la stagione filosofica di Lessing e Kant

¹⁷⁹ D. Outram, op.cit., p.10

¹⁸⁰ Ibidem, p.12

pur orientate «a dominare l'attualità anziché ritrarre il passato fedelmente»,¹⁸¹ un'icona per storici contemporanei dell'Illuminismo. Il saggio *Die Dialektik der Aufklärung*,¹⁸² nel quale si sviluppa la critica più celebre e acuta prodotta dal pensiero nel Novecento, avanzata da Adorno e Horkheimer, ne è un esempio: gli autori si domandano le ragioni per le quali l'umanità, anche alla luce dell'olocausto, «anziché entrare in uno stato veramente umano, sprofondi in un nuovo genere di barbarie». Un tale accadere andava ricercato, come scrivevano nell'incipit dell'opera, in un paradosso, fulcro del pensiero illuministico stesso.

L'Illuminismo [...] ha perseguito da sempre l'obiettivo di togliere agli uomini la paura di renderli padroni. Ma la terra interamente illuminata splende all'insegna di trionfale sventura. Il programma dell'Illuminismo era di liberare il mondo dalla magia. Esso si proponeva di dissolvere i miti e di rovesciare l'immaginazione con la scienza.

Insomma, attraverso un controllo “razionale”, tecnologico, che presupponeva il rifiuto di vedere nella natura la sede di forze e poteri misteriosi, l'uomo secondo la loro interpretazione, aveva conquistato la sua sovranità sulla natura e sugli altri esseri umani. L'intuizione importante che i due filosofi hanno avuto dell'Illuminismo è stato di comprenderlo in una circolarità¹⁸³ nella quale lo stato di minorità da cui l'uomo vuole emanciparsi non è mai completamente alle nostre spalle. Nella consapevolezza che l'uomo, in generale, sa di non giungere quasi mai a soluzioni razionali e dato che l'Illuminismo nega la possibilità di scoprire soluzioni valide per altre vie, quali ad esempio il mito o la rivelazione religiosa, riuscire a risolvere questi conflitti senza ricorrere alla forza non è semplice. Al cuore dell'Illuminismo ci sarebbe in agguato una sorta di “terrore politico”. Secondo Horkheimer ed Adorno, l'Illuminismo non avrebbe lasciato all'uomo un'eredità utile per opporsi al terrore politico, all'olocausto: gli esseri umani erano veri oggetti da manipolare e consumare mediante un “sistema tecnologico razionale” al culmine della sua brutalità.

¹⁸¹ Ivi

¹⁸² Secondo i due caposcuola di Francoforte, la vicenda dell'Illuminismo speculativo, iniziata con la profezia baconiana di un *regnum hominis* fondato sulla scienza e sulla tecnica, si risolve nella rivolta del «divino marchese» De Sade e nella demolizione di tutti i valori di Nietzsche, esiti estremi dell'autodistruzione della ragione. La *Dialettica dell'illuminismo* più che essere un'argomentazione storica o filosofica del secolo dei Lumi è un'arringa accusatoria rivolta contro *l'American way of life* da due della filosofia classica tedesca, costretti all'esilio dalla diaspora della persecuzione nazista.

¹⁸³ M. Bozzetti, *L'Illuminismo in bianco e nero*, in «Hermeneutica», *Che cos'è l'Illuminismo?* Morcelliana 2010, p. 209

I due filosofi sottopongono al vaglio della loro critica anche la domanda del saggio kantiano *Che cos'è l'illuminismo?* interpretando le due grandi affermazioni ivi contenute, l'uscita dalla minorità e l'incapacità di servirsi del proprio intelletto senza la guida di un altro, come forme dell'emancipazione borghese, senza significare che dietro l'istanza di autoemancipazione si celasse la forma del dominio e della violenza da cui è contrassegnata la ragione borghese. Il pensiero che si fa sistema e la scienza che assume la forma della verità connotano il senso di una ragione, quella borghese, che non riesce a pensarsi senza contraddizioni, se non come ragione calcolante, tesa al guadagno e pronta a trasformare gli uomini in cose da sfruttare e da manipolare. Kant, secondo Horkheimer e Adorno fallirebbe nel punto in cui cerca di fondare una morale attraverso quella ragione che ha pensato di conquistare il mondo includendolo nel proprio sistema con la forza:

Il suo tentativo di dedurre il dovere del rispetto reciproco- sebbene in forma più cauta rispetto alla filosofia occidentale- da una legge della ragione, non ha alcun sostegno nella critica. E' il solito tentativo del pensiero borghese di fondare il riguardo, senza il quale non si darebbe civiltà, su un altro che non sia l'interesse materiale e la violenza: sublime e paradossale come nessun altro in precedenza, ed effimero come tutti. Il borghese che si lasciasse sfuggire un guadagno solo in base al motivo kantiano del rispetto per la nuda forma della legge, non sarebbe illuminato, ma superstizioso: sarebbe un pazzo. Alla base dell'ottimismo kantiano per cui l'agire morale sarebbe razionale anche là dove quello immorale ha buone possibilità di successo, è l'orrore di fronte al pericolo di una ricaduta nella barbarie.¹⁸⁴

Un'interpretazione più positiva dell'Illuminismo giunge dal filosofo tedesco Jürgen Habermas che, facendo proprie alcune posizioni dei maestri Horkheimer e Adorno sul modo in cui l'Illuminismo faceva uso e consumo di cultura e trasformava la cultura in merce e la conoscenza in informazione, rileva nell'Illuminismo altri "potenziali" che restituivano dignità ai suoi ideali. Habermas, riprendendo Kant, afferma che l'Illuminismo, tutt'altro che estinto, doveva ancora essere portato a compimento e il suo potenziale consisteva nella possibilità e capacità di emancipare gli individui dal loro soffocante particolarismo e «di agire come veri "esseri umani" uniti ad altri simili da una ricerca comune di valori universali, quali la libertà, la giustizia».¹⁸⁵

Con l'illuminismo, per Habermas si era creata una «sfera pubblica», affine al concetto kantiano, uno spazio cioè nel quale gli uomini possono riuscire a sfuggire dal loro ruolo di sudditi, esercitando e scambiando autonomamente e criticamente

¹⁸⁴ M.Horkheimer-Th.W.Adorno, *Dialettica dell'Illuminismo*, Einaudi, Torino 1997, p. 91

¹⁸⁵ D. Outram, op.cit.p.14

le loro idee. Diversamente da Horkheimer e Adorno, la rilettura che Habermas fornisce della cultura illuministica è quella di un mondo in cui «la conoscenza conserva la potenzialità di emancipare attraverso la critica, pur rimanendo una merce»,¹⁸⁶ ma di cui dimostrava un'analisi storica di grande spessore morale per il presente. Punti di convergenza si rinvengono con l'opera del filosofo francese Michel Foucault che vedevano nel saggio kantiano una definizione cruciale dell'Illuminismo. Foucault, abbandonando le posizioni precedenti che additavano un abisso tra l'Illuminismo e pensiero moderno, riprende l'idea kantiana dell'Illuminismo e utilizza il suo saggio come avvio di una nuova comprensione dell'idea «dell'impiego critico della ragione», come agente del cambiamento: riflettere, dunque, sull'Illuminismo per ripensare il presente.¹⁸⁷ Molteplici sono dunque i modelli interpretativi dell'Illuminismo e la sua singolarità deriva in parte anche dall'influenza che la ricerca filosofica ha avuto sull'indagine storica e la consapevolezza di tanta eterogeneità intorno al termine, ai differenti “illuminismi”, testimonia l'incapacità dei contemporanei di definire il termine in modo univoco.

¹⁸⁶ Cfr. Ivi, pp. 7-17, p.14

¹⁸⁷ I dibattiti sul presente tema sono riassunti nella raccolta di saggi curata da Paul Rabinow, dal titolo «*The Foucault Reader*»; M. Foucault, *What is Enlightenment?* in «*The Foucault Reader*», a cura di P. Rabinow, New York, Pantheon Books, 1984

CAPITOLO SECONDO – Il coraggio di pensare

1.1. Attitudine critica

Il progetto illuministico associato costantemente all'affermazione del ruolo preminente e dell'assoluta fiducia della ragione, è ormai un dato storiografico acquisito e qualificante, entrato nel senso comune prima ancora che nei manuali scolastici, tuttavia non identifica pienamente il tratto di fondo, in quanto la centralità della ragione costituisce il distintivo della tradizione filosofica occidentale. Ernst Cassirer, ricostruendo la «mentalità dell'Illuminismo», ricorda che il secolo XVIII è pervaso dalla fede nell'unità immutabile della ragione.¹⁸⁸ Piuttosto, un elemento più profondo rintracciabile nell'illuminismo, è il suo presentarsi come una nuova forma di razionalità, una nuova forma di pensiero, un nuovo *modus operandi* basato sulla critica e sull'autonomia di giudizio che ha come conseguenza un nuovo ruolo che la ragione assume all'interno della vita umana. Contro la vulgata più grossolana, un elemento essenziale della temperie illuministica si identifica in un "grado particolare di attenzione" verso la ragione da cui deriva una individuazione dei suoi limiti. Si tratta non tanto di una maggiore esaltazione o valutazione della ragione, quanto di una accresciuta consapevolezza del suo ruolo. La riflessione che accompagna il trasformarsi del ruolo della ragione ne ridefinisce le possibilità e ne ridisegna i compiti in un processo che non è da ritenersi concluso. Anzi, le possibilità che la ragione possiede non sono quelle che passivamente contiene in sé, ma quelle che il processo di autoesame consente di far emergere e di non lasciare in stato di eterna latenza. Di conseguenza, una consapevolezza adeguata alle possibilità della ragione può produrre una razionalità all'altezza delle sue possibilità. Probabilmente, era proprio questa dimensione di circolarità che Kant aveva in mente quando affermava contemporaneamente e in modo apparentemente contraddittori che il rischiaramento dell'individuo è difficile, e quello di un popolo è facile, e viceversa.¹⁸⁹

¹⁸⁸ E. Cassirer, *Die Philosophie der Aufklärung*, Mohr, Tübingen 1932, tr. it., *La filosofia dell'illuminismo*, La Nuova Italia, Firenze 1964, p.21. «[...] la ragione è sempre la stessa per tutti i soggetti pensanti, per tutte le nazioni, per tutte le epoche, tutte le civiltà»

¹⁸⁹ I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* cit., pp. 15-17

La riflessione sul modello kantiano di ragione, che a nostro avviso evidenzia l'importanza non solo teorica di una concezione adeguata della razionalità, è intrecciata indissolubilmente con il programma culturale dell'illuminismo, tale per cui l'illuminismo in Kant non è un'appendice politico culturale, ma una naturale espressione dell'idea di ragione fondata sulla critica. Potremmo dire che Illuminismo e critica sono inscindibilmente legati. L'uso "negativo" della facoltà del conoscere che l'illuminismo promuove prelude alla positiva presa di coscienza della forza autonoma - necessariamente limitata - del pensiero (basti pensare che l'intera filosofia kantiana, delle tre critiche, si pone come manifesto dell'autonomia della ragione volta a promuovere e preservare il progresso del sapere). Ma, nella filosofia kantiana, diversamente dall'illuminismo francese e inglese che ponevano l'assunzione di quel principio negativo, ossia la critica, con un tono quasi polemico, l'arma speculativa della critica viene rivolta contro la ragione stessa, indagandone limiti e possibilità conoscitive. L'illuminismo, che si configura come un appello alla critica, all'autonomia di giudizio e rappresenta per l'uomo un vero e proprio stile di vita, nella filosofia kantiana diventa il punto archimedeo di un maturo programma filosofico di cui la critica rappresenta un metodo funzionale ad esplorare le originarie capacità e competenze della ragione, in un processo di autointerrogazione socratico cui non è possibile sottrarsi. Da un lato, la critica come strumento della condotta conoscitiva dell'uomo, dall'altro, l'autonomia è la sua finalità. La rigorosa filosofia critica kantiana, sulla scia dell'*Aufklärung* come metodo di analisi razionale autoriflessivo, nell'esplorare le potenzialità della ragione testimonia quanto la ragione sia il principio operativo imprescindibile (universale) per l'uomo indipendentemente dal campo in cui la utilizzi (e in ambito religioso rappresenta la bussola senza cui l'uomo sarebbe preda della superstizione, del fanatismo e dell'ignoranza.). In tal modo, cerca di realizzare pienamente e secondo le proprie prerogative l'ideale illuministico della ragione critica: Kant identifica la ragione con la stessa libertà critica, infatti:

La ragione, in tutte le sue imprese, si deve sottomettere alla critica, e non può mettere nessun divieto alla libertà di questa, senza nuocere a se medesima e attirare su di sé un sospetto pregiudizievole. [...] Su questa libertà, anzi, riposa, l'esistenza della ragione, che non ha autorità dittatoria, ma la cui sentenza è sempre non altro che l'accordo di liberi cittadini, ciascuno dei quali deve poter formulare i suoi dubbi, e per fino il suo veto, senza impedimenti.¹⁹⁰

¹⁹⁰ Kant, *Critica della ragion pura*, B 766, tr. it., p. 566, Dottrina trascendentale del metodo, sez. II

L'uso della ragione, indissolubilmente legato per Kant e per l'illuminismo, alla libertà di critica, attesta la capacità autonoma di giungere, in ogni ambito del sapere qualsiasi tipo di giudizio, ed è proiettato in una dimensione pubblica.

L'intero progetto kantiano che compendia e rielabora l'esigenza critica dell'illuminismo contempla l'autonomia e quindi la libertà di ogni essere dotato di ragione e la critica come strumento per vagliare la fondatezza dei saperi. La filosofia kantiana, nell'appello a servirsi del proprio intelletto attraverso il motto oraziano del *Sapere aude* - come emerge nell'opera che consacra alla definizione e all'essenza dell'illuminismo, «Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?» - attesta l'*impetus* illuminista, al servizio di una speculazione che cerca di rischiarare le capacità della ragione e la mente del lettore, un preludio ad una trattazione filosofica che suscita nell'uomo domande radicali sul proprio presente e futuro. Se dunque la critica è il principio operativo dell'uomo razionale, la sua condizione di possibilità è senza dubbio la libertà.

Una *Reflexion* risalente agli anni '80 richiama il bisogno della nostra epoca di stabilire un modo di pensare:

[...] Delle ampie conoscenze e il possesso di una grande qualità di scienze non costituiscono ancora il carattere del modo di pensare[...] che discende dalla facoltà di giudizio, da quale uso si intenda fare di tali conoscenze [...] Ma una facoltà può esser giunta alla sua maturità così ce il mondo non avrà bisogno di aggiungervi nulla [...] e quella è la facoltà di giudizio è...] La nostra epoca è epoca della critica, di una severa valutazione del fondamento di tutte le affermazioni [...] In questo difficilmente un'epoca futura potrà superarci, anche se noi, spesso per trascuratezza non facciamo uso come dovremo di questi principi della critica.¹⁹¹

Kant identifica la sua epoca come «un'epoca della critica» caratterizzata, usando le stesse parole che ricorrono nella *Critica della ragion pura*¹⁹², dal fatto che tutte le istanze che pretendono autorità devono, di fronte alla ragione, giustificarsi; ma la caratterizza anche come «un'epoca di illuminismo» “*Zeitalter der Aufklärung*”, segnata da un processo di rischiaramento in corso, contrapposta invece a un “*aufgeklärtes Zeitalter*”,¹⁹³ un'epoca già illuminata non ancora realizzata. Illuminata sarà l'epoca nella quale tutti gli uomini saranno in grado di servirsi della

¹⁹¹ I. Kant, AA XVIII 287-295, Adickes, in *Il Realismo della ragione*, Mimesis, Milano-Udine 2012, op. cit.p. 265

¹⁹²I. Kant, *Critica della ragion pura*, A XI, tr.it., p.65, «Quella in cui viviamo è la vera e propria epoca della critica, a cui tutto deve venir sottoposto»

¹⁹³ I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?*, cit.p. 37; cfr. anche A. Tagliapietra (a cura di), in *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo? I testi e la genealogia del concetto*, Bruno Mondadori, Milano 2000, p. 34

propria ragione, in modo autonomo. La differenza tra le due caratterizzazioni di «epoca della critica» e «epoca dell'*Aufklärung*», come appare nella *Reflexion* citata, è contraddistinta non da un accumulo di conoscenze, ma da un «modo di pensare» (*Denkungsart*), individuabile, non solo in un principio che sottopone a valutazione il suo fondamento, ma in una particolare capacità acquisita da parte di una facoltà, la capacità di giudizio (*Urteirskraft*)¹⁹⁴ che Kant chiama «maturità».

La maturità compiuta, completa è l'elemento che consente di affermare che nessuna epoca futura potrà superare la presente. E' questo «il modo di pensare del criticismo» e la massima di non assumere mai come vero qualcosa se non dopo un completo esame dei principi».¹⁹⁵ La massima esprime bene la maturità della facoltà di giudizio, come acquisizione di un principio di cautela metodologica volto a evitare gli erramenti della ragione. Tuttavia, il solo possesso di una massima critica non definisce in modo adeguato quella maturità di "*Urteirskraft*" che è in grado di caratterizzare strutturalmente un'epoca: lascia aperto il rapporto tra critica e illuminismo.

Se l'epoca della critica sembra esser definita da un modo di pensare esteso ad ogni campo umano, mentre l'epoca dell'illuminismo come «rischiaramento», è quella in cui si affermano le condizioni sotto cui diviene possibile l'esercizio di una ragione autonoma non sottoposta ad autorità, l'*Aufklärung* come processo e non stato compiuto, è la traduzione del modo di pensare di una ragione che tutto, e in primo luogo se stessa, sottopone all'analisi dei fondamenti di legittimità: come il modello di razionalità è quello di una ragione che cerca di fondarsi in completa autonomia da altre istanze, allo stesso modo il processo storico politico che deve realizzarsi è quello che istituisce le condizioni perché ogni singolo possa esercitare la sua autonoma ragione, libero da vincoli, quali la limitazione all'esercizio della libertà di pensiero.¹⁹⁶ La critica sarebbe dunque la condizione filosofica dell'illuminismo,¹⁹⁷ come l'illuminismo è lo stabilirsi delle condizioni storico sociali per l'esercizio diffuso della ragione critica.

¹⁹⁴ Cfr. I. Kant. *Critica della ragion pura*, A XI, tr. it., p.65

¹⁹⁵ *Reflexion* AAXVIII, 293

¹⁹⁶ C. La Rocca, «Illuminismo e forme di razionalità. Kant e la ragione come fine», in *Il realismo della ragione. Kant dai lumi alla filosofia contemporanea*, a cura di S.Poggi, Mimesis editore, Milano-Udine 2012, p.267

¹⁹⁷ M.Foucault, *Illuminismo e critica*, a cura di P. Donzelli, Roma 1997, p.42 Foucault individua una sorta di primato della critica sull'illuminismo. «E' nel momento in cui ci saremo fatti un'idea giusta della nostra conoscenza che si potrà scoprire il principio dell'autonomia e che non dovremo più ascoltare l'obbedisci, o meglio, l'obbedisci sarà fondato sull'autonomia stessa»

La ragione critica è una ragione metodologicamente accorta, in grado di svolgere un'epochè, una sospensione di giudizio in attesa della verifica dei fondamenti? Si tratta di una ragione non precipitosa, in grado di prevenire il pregiudizio in ogni forma di sapere (in metafisica) che Kant chiama "*Untersuchung*", l'indagine riflessiva¹⁹⁸ circa i fondamenti del sapere? Sarebbe una ragione che cautamente rivede le proprie pretese in favore di un sapere limitato ma accertato e in cui la cautela della ragione rispetto alla fondatezza di ogni asserzione rappresenta un tratto di fondo,¹⁹⁹ di cui Kant vuole farsi interprete. L'accortezza del sapere che va al di là della regola metodologica, come Kant rappresenta nella *Reflexion* 5645, che muove dal tentativo di individuare il bisogno dell'epoca, che non è solo il problema gnoseologico di evitare una conoscenza troppo ampia, ma dalla motivazione profonda da cui muove questa stessa esigenza. Proprio il bisogno di ragione diffusamente trattato nel saggio sull'orientamento del pensiero diviene "diritto del bisogno di ragione" in quanto è la ragione a produrre orientamento nel pensiero, motore di una razionalità critica e illuminista.²⁰⁰ Un nuovo modello di razionalità esito di una trasformazione (che si trova a compiere per cogliere la sua epoca all'altezza dei bisogni e pretese) di domande e risposte.

Quando Kant formula la definizione dell'illuminismo come «uscita dallo stato di minorità», l'acquisizione di una matura facoltà di giudizio che si traduce nel coraggio di «pensare da sé», pensa probabilmente, sottolinea La Rocca, alla ragione e non all'intelletto. Ma queste caratterizzazioni che sembrano riferirsi all'uso concreto e individuale di una capacità propria di ognuno, acquistano un senso e definiscono un modo di pensare, un atteggiamento, un'attitudine che si nutre di una nuova idea di razionalità. Nel *sapere aude* oraziano, che Kant riformula come motto dell'illuminismo, rintraccia in ultima istanza non solo l'uso libero e individuale della ragione, ma la necessità e il *bisogno* - che Kant manifesta in «Cosa significa orientarsi nel pensiero?» - di una risposta alle questioni che più radicalmente interessano l'uomo.²⁰¹ Il culmine della ragione critica rimanda al sapere che, rinvia

¹⁹⁸ La riflessione, il procedimento più propriamente critico, è condizione per un'indagine adeguata: questi sono due momenti di controllo metacognitivo (C. La Rocca, *Soggetto e mondo*, Marsilio, Venezia 2003, pp.103-108)

¹⁹⁹ C. La Rocca, op. cit. p. 270

²⁰⁰ Ivi, p.271

²⁰¹ I.Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, a cura di F.Volpi, Adelphi, Milano 1996, p.50

alla sapienza. L’*Aufklärung* può così venire definita come «la conoscenza di ciò che appartiene ai nostri scopi necessari»²⁰² e converge sulla saggezza.

1.2. *Aufklärung*, «rischiaramento intellettuale»

Prima di inquadrare il significato della «*Risposta*» kantiana, occorre precisare ed intendersi sul significato da attribuire al termine «Illuminismo» (*Aufklärung*) per meglio comprendere l’autentica motivazione che induce Kant a reagire, con una risposta, ad una semplice sottolineatura a piè di pagina, a modi di inciso, contenuta nell’articolo nel quale compare la domanda formulata dal reverendo Zöllner. Nelle traduzioni italiane più recenti e disponibili della *Beantwortung* kantiana,²⁰³ il termine *Aufklärung* viene reso con l’espressione “Illuminismo”. Ciò avvalorerebbe l’impostazione, largamente condivisa, che la questione affrontata da Kant troverebbe riferimento a quel movimento culturale e filosofico, sviluppatosi in Europa nella seconda metà del Settecento, noto appunto col nome di Illuminismo. In tale contesto, la domanda contenuta nell’articolo del pastore Zöllner, e la risposta fornita da Kant, risponderebbe non a questioni di rilievo speculativo, ma ad un compito di tipo più “classificatorio” o descrittivo, da poter esser risolto mediante una definizione.²⁰⁴

Alcune considerazioni di tipo linguistico, rafforzano l’osservazione emersa dei due scritti comparsi nella rivista berlinese sul termine tedesco «*Aufklärung*». Esso

²⁰² C. La Rocca, op. cit. p. 272

²⁰³ Cfr. le edizioni italiane più recenti dello scritto kantiano «*Beantwortung zu Frage: Was ist Aufklärung?*», originariamente comparso nel fascicolo di dicembre della “*Berlinische Monatsschrift*, IV, pp. 481-494: «*Risposta alla domanda: che cos’è l’illuminismo?*» a cura di Matteo Bensi con *Postfazione* di Alfonso Jacono, ETS, Pisa 2013; «*Risposta alla domanda: che cos’è l’illuminismo?*», Mimesis, Milano-Udine 2012. Per la contestualizzazione storiografica si fa riferimento al volume *Che cos’è l’illuminismo. I testi e la genealogia del concetto*, a cura di A. Tagliapietra, tr. Silvia Manzoni e Elisa Tetamo, Bruno Mondadori, Milano 2000

²⁰⁴ U. Curi, «Il coraggio di pensare», in *La porta stretta*, Bollati Boringhieri, Torino 2015, pp.26-30. Il filosofo osserva che analizzando attentamente questo approccio, gli autori delle stesse traduzioni avrebbero dovuto insospettirsi, quantomeno domandarsi la ragione per la quale una personalità di prestigio quale era Kant, avrebbe polemizzato con un predicatore di statura, tutto sommato trascurabile, al solo scopo di definire un movimento culturale, verso il quale aveva assunto un «atteggiamento immune da ogni intento banalmente apologetico?». Inoltre, nella trappola dell’«ismo» sarebbe caduta l’impeccabile traduzione del volume collettaneo di Tagliapietra che nel saggio di Moses Mendelssohn “Über Frage: was heißt aufklären” il termine *Aufklärung* indica «rischiaramento», esattamente come nella traduzione alla domanda, Sulla domanda: cosa significa rischiaramento? (pp.3-15)

designa uno svolgersi dinamico, lontano da qualcosa di staticamente irrigidito in un “ismo”.²⁰⁵

Nel nostro contesto, *Aufklärung* indicherebbe dunque l'azione del «rischiare» (*aufklären*), del «rendere chiaro», e, in maniera ancora più estensiva e fedele al significato del termine, designerebbe il processo mediante il quale si passa dalle tenebre alla luce.²⁰⁶ Sarebbe così possibile collocare e comprendere il senso di quella domanda formulata da Zöllner, quando chiede che sia definito e precisato «che cos'è» l'*Aufklärung*, «prima che si cominci a *aufklären*».²⁰⁷ In tale contesto, il ricorso al significato del termine italiano “illuminismo”, renderebbe intraducibile letteralmente il testo tedesco, salvo che, come sottolinea Curi, non si voglia tradire la domanda del pastore con l'espressione «qualcuno dovrebbe chiarire che cos'è l'Illuminismo prima di cominciare a illuminare».²⁰⁸ Dunque, questa precisazione lessicale ci indirizza verso una corretta interpretazione del testo che, come indicato poc'anzi, non può essere considerato come semplice riflessione sulla portata e sullo statuto storico dell'illuminismo. Leggendo infatti il testo con questa impostazione, intendendo cioè *Aufklärung* come “illuminismo” possiamo affermare che per Kant il secolo XVIII si caratterizza come età in cui l'uomo valorizza appieno la ragione, suo elemento di forza; diversamente, intendendo *Aufklärung* come «rischiamento» emerge una peculiarità interessante già dall'incipit del saggio.

Tale approccio sul significato di *Aufklärung* come «rischiamento»,²⁰⁹ sarebbe poi corroborata attraverso il confronto con altre lingue moderne. Infatti, la sorta di “equivoco” indotto dal ricorso ad “ismo”, che «nella lingua italiana, a causa della

²⁰⁵ Nella lingua tedesca, i sostantivi in *-ung* (*Bestimmung, Entwicklung, Setzung...*) sono sostantivi verbali espressione, al primo significato, di un'azione, analogamente a quanto accade con i sostantivi latini che terminano in *-(a)tio*, oppure con quelli italiani che finiscono con *-(i)one* (U.Curi, p.28)

²⁰⁶ U. Curi, p.18

²⁰⁷ Cfr. U. Curi, ibidem

²⁰⁸ E' interessante a tale proposito l'osservazione del filosofo U. Curi, il quale evidenzia che nel saggio di Massimo Ferrari, «Cassirer, Kant e l'*Aufklärung*» in S. Poggi (a cura di), *Il realismo della ragione. Kant dai Lumi alla filosofia contemporanea*, Mimesis, Milano-Udine 2012, pp.181-208, non emerge neanche una parola dalla quale si possa evincere la consapevolezza dell'ambivalenza del termine tedesco. Proprio lo stesso Cassirer definisce Kant «filosofo dell'*Aufklärung*» e «è e rimane un pensatore dell'Illuminismo, nel senso più elevato e bello [...]: egli tende verso la luce e la chiarezza» (*Kant e il problema della metafisica. Osservazioni sulla interpretazione heideggeriana di Kant*, in E. Cassirer-M.Heidegger, *Disputa sull'eredità kantiana. Due documenti (1928-1931)*, a cura di R. Lazzari, Unicopli, Milano 1990, p.138. Inoltre, anche nell'ultimo passo del testo kantiano, tenendo ferma l'ultima l'equivalenza *Aufklärung*-illuminismo si dovrebbe tradurre “Ma solo chi, essendo egli stesso *un illuminista (selbst aufgeklärt)*, non teme le ombre”, smarrendo così l'originale simmetria del testo: accede alla condizione di chi non teme le ombre colui che abbia portato a compimento il rischiamento (*aufgeklärt*), (cfr. U. Curi, p.29)

²⁰⁹ L'impostazione di *Aufklärung* come «rischiamento» è sostenuta da Lorenzo Rocca nell'interessante contributo telematico (www.academia.edu)

sua desinenza, è il solo ad avere un'assonanza estrinseca»,²¹⁰ nella lingua inglese, francese (*Enlightenment, Lumières*) sarebbe fugato in radice mediante l'uso rispettivamente dei termini *Enlightenment, Lumières*, che designano, per la loro ambivalenza (corrispondente alla duplice accezione del termine tedesco), tanto il processo del rischiaramento, che il movimento filosofico culturale della seconda metà del Settecento (senza tuttavia indurre la distorsione di significato insita nell'impiego di "ismo").²¹¹

Alla luce tuttavia di queste precisazioni, Kant, con lo scritto del 1784, risponde ad una domanda squisitamente filosofica relativa alle modalità mediante le quali è possibile realizzare il «rischiaramento» delle proprie idee. La sfida lanciata dal pastore Zöllner, relativa al rapporto tra *Aufklärung* e verità, offrirebbe a Kant probabilmente l'occasione per ri-formulare in maniera differente, un interrogativo analogo a quello già posto nel 1781, alla base della prima edizione della *Critica della ragion pura*, «che cosa posso conoscere?» e dunque per riconoscerne l'esatta corrispondenza tra domanda sull'*Aufklärung* e domanda sulla verità nella filosofia trascendentale.

La *Beantwortung*, letta da un certo punto di vista, potrebbe essere considerata, come suggerisce Curi, una integrazione della ancora più ampia disamina condotta da Kant con la stessa *Critica* dell'81, con la sostanziale differenza che, mentre la risposta dell'84 si concentra sull'atteggiamento intellettuale necessario per poter sviluppare adeguatamente il processo della conoscenza, la *Critica* si impegna a definire i limiti, entro i quali è possibile raggiungere una conoscenza rigorosa.

Il nucleo concettuale della domanda e della risposta, formulate rispettivamente da Zöllner e da Kant si concentra sul significato del termine *Aufklärung*, descritto dal predicatore, che chiede "Che cos'è?" e definito dal filosofo, che risponde «L'*Aufklärung* è ...». Puntualizzato il significato del termine, assunto come

²¹⁰ AA.VV. *Che cos'è l'Illuminismo?* in «*Hermeneutica*», Morcelliana 2010, p.11

²¹¹ Cfr. U. Curi, *ibidem*. Il filosofo evidenzia che l'abbaglio collettivo nel quale sarebbero finiti i traduttori italiani impegnati nelle diverse traduzioni a render il termine impiegato da Zöllner e Kant con «illuminismo» dipenderebbe dalla complessità. Infatti, i sostantivi *-ung*, a partire dall'inizio del Settecento si "lessicalizzano" e, oltre al verbo sostantivato, può indicare l'esito dell'azione (*Bestimmung*, "destinazione", può indicare l'azione, l'atto del *Bestimmen*, l'essere *bestimmt* a qualcosa, il risultato del *bestimmen* come atto finito o esito compiuto). Per il sostantivo *Aufklärung*, pur rimanendo legato al verbo e, pur le molte sfumature semantiche, il processo di lessicalizzazione sembra essere stato meno radicale: di conseguenza le traduzioni in "ismi" risultano improprie. Inoltre, Mendelssohn, nel saggio sull'*Aufklärung* comparso nel 1784, citato dallo stesso Kant, rileva che «il termine *Aufklärung* è un nuovo arrivato nella nostra lingua», i cui «limiti» e il cui «utilizzo linguistico» sarebbero ancora da precisare (Cfr. W. Schneiders, *Die wahre Aufklärung. Zum Selbstverständnis der deutschen Aufklärung*, Alber, Freiburg i. B.- Munchen 1974).

processo di «rischiamento», sottraendolo alla traduzione italiana corrente, va precisato che l'interrogativo sull'*Aufklärung*, attraversa infatti una importante questione della ricerca filosofica. Se il «rischiamento» è l'uscita dallo stato di minorità di cui l'uomo è responsabile, allora il rischiamento rappresenta la “svolta”, coincide più precisamente con “l'atto” grazie al quale si avvia nell'uomo l'uso della facoltà intellettuale e costituisce intrinsecamente il “processo” che permetterebbe l'allontanamento da quella condizione nella quale l'uomo si trovava quando non esercitava l'intelletto. Sul piano metaforico, il termine evoca un'ampia problematica non limitata al solo ambito conoscitivo nella quale l'orizzonte concettuale è coestensivo alla stessa indagine filosofica e intrecciato indissolubilmente con la tematica etica.

Nel domandare si apre un “grido liberatorio” che si nutre di una conquista nuova che vuole consolidata, “*sapere aude!*”, ma anche «la consapevolezza che il rischiamento dell'Illuminismo non fa che mettere a frutto quella ragione che da sempre ha accompagnato la civiltà degli uomini».²¹²

Entrare dunque nella questione del processo di rischiamento, non vuol dire limitare l'indagine su un ambito solo conoscitivo, ma significa anche richiamare la riflessione su quel processo che porta dalle tenebre alla luce, che dalla schiavitù conduce alla libertà, che dall'errore giunge alla verità, che dall'ignoranza si apre alla conoscenza. E' la via che in qualche modo conduce, citando Platone, il prigioniero ad uscire dal buio della caverna per approdare alla luce. Si potrebbe comprendere in filigrana, per quali ragioni Kant, nel saggio dell'84 in risposta all'interrogativo sul rischiamento, definisca da subito il problema della conoscenza intimamente connesso con la dimensione etica e riconduca i due piani, gnoseologico ed etico, ad una «ontologia del presente», secondo la definizione fornita da Michel Foucault.

1.3. La metafora della luce

Quando si parla di Illuminismo, c'è sempre un riferimento alla luce che evoca la pretesa della ragione adulta di comprendere e con le «immagini di luce» si potrà trasmettere l'esperienza dell'inizio, illuminare il mondo, rendendo l'uomo padrone

²¹² Ivi, p.30

e protagonista del proprio destino, emancipandolo da ogni dipendenza. La parabola simbolizza la presa di coscienza del mondo che dall'oscurità transita verso la luce, di cui il possesso del sapere è simbolo. La luce diviene l'esito di una pratica che «porta fuori», fa uscire da una precedente condizione negativa. La concettualizzazione dell'illuminismo approda a Kant e «si compie proiettando la dinamica insita nell'immagine di rischiaramento».²¹³

Approfondendo il significato del sostantivo *Aufklärung*, «rischiaramento» utilizzato da Kant²¹⁴ ed esplorandone i richiami simbolici connessi alla nozione di “luce”, come ciò che rischiarava, come ciò che si manifesta e consente di vedere, l'argomentazione può assumere una pregnanza maggiore. Tenendo ferma l'associazione «Illuminismo» e «illuminazione»²¹⁵ e andando alla radice linguistica e concettuale dei due termini si intende dare rilievo più che a *lux*, che indica una realtà, un fatto, a *lumen*, che indica un processo un'attività, quella di portare alla luce e fare chiarezza, a supporto della nostra assunzione di *Aufklärung* come «rischiaramento».

L'antichissima metafora della luce, fin dalle sue origini complessa e polisemica, ripresa dall'Illuminismo come età dei Lumi, contiene il senso dell'«attualità del presente», parafrasando Foucault. Quando la luce rischiarava, fa vedere secondo una luminosità che retrocede la luce che prima era quasi al rango di tenebra: l'attualità della luce odierna oscura la luce di ieri. Ma nel tempo stesso, ogni luce, pur fioca, è già luce, anche se potrà aumentare. Già ieri, era oggi, perché proprio sull'asse del presente quella fioca luminosità si fa largo nelle tenebre e si attesta come luce. Così, la luce, nell'attualità del suo illuminare, è sempre un oggi che, tuttavia ritrova le tracce nelle tenebre di ieri e anticipa un futuro di maggiore rischiaramento.²¹⁶ La

²¹³ A. Tagliapietra (a cura di), *Che cos'è l'illuminismo: i testi e la genealogia del concetto*, B. Mondadori, Milano 2000, Introduzione, p. XXXV

²¹⁴ Come ricorda il Paton, l'unico modo per penetrare nel criticismo è quello di «fermare la nostra interpretazione di un passaggio nella luce di un altro, fino a che gradualmente l'intero diventa chiaro e se capita che la nostra interpretazione sia contraddetta da altri passi, conviene riprenderla in esame per assicurarsi della sua aderenza o meno al testo» (H.J.Paton, *Kant's Metaphysics of Experience. A commentary on the First half of the "Kritik der reinen Vernunft"*, I vol., London, 1961, p.18, in P. Venditti, *Filosofia e società*, Montefeltro Edizioni, 1983, p.163

²¹⁵ G. Pasqualotto, *Illuminismo e illuminazione*, Donzelli, Roma, p.10. L'autore segnala che nella trazione sono preenti esempi nell'uso che Cicerone e Lucrezio ne fanno (tr.it. G. Bellardi, in M.T.Cicerone, *Le orazioni*, Utet, Torino 1981, p.943; tr.it. L. Canali, in Lucrezio Caro, *La natura delle cose*, Rizzoli, Milano 1983

²¹⁶ Cfr. U. Perone, *L'Illuminismo come categoria ermeneutica*, in «Hermeneutica», Morcelliana 2010, p. 32

luce della ragione non è estranea alla natura, anzi il tema della natura²¹⁷ nell'età dei Lumi, teso a definire la razionalità, è parte integrante della cultura perché aiuta a rischiararla. La cultura dei Lumi, probabilmente, resterebbe una «sfera opaca» se non si tenesse conto del significato della sintesi newtoniana, basti pensare, anche fuor di metafora, il fiat lux di Pope, legato al primato dell'ottica. Newton, ricordiamo, non si limitò a unificare in una elegante legge matematica la meccanica celeste di Copernico, Galileo, Keplero, ma segnò una svolta creativa nel completare le leggi dell'ottica fisica, geometrica fisiologica con la pionieristica teoria della luce e dei colori, esempio di metodo. Come osserva Paolo Casini, la ricezione della fisica newtoniana ebbe un'influenza enorme sulla cultura dei Lumi, tanto che la ricerca storica ha dato un diverso spessore alla metafora della luce, non più come espressione retorica di un antico tòpos teosofico, ma come via privilegiata di ricerca per accedere ad un punto di intersezione e convergenza tra ricerca scientifica e riflessione epistemologica.²¹⁸ Proprio in tal senso, il progresso della conoscenza può connettersi anche, ma non unicamente, agli eventi della rivoluzione scientifica. L'immagine della «luce di natura», associata alla “legge di natura” usata da Locke per indicare la verità iscritta nella ragione umana, diversa dalla rivelazione, maturò nella cultura europea del XVIII secolo «fino a diventare un'espressione convenzionale, veicolo di alcuni tratti caratteristici quali il rifiuto del principio di autorità, la fiducia nella libera critica e nell'esercizio della ragione, le idee di tolleranza e di progresso, la lotta contro la superstizione e il fanatismo».²¹⁹

L'origine antichissima del termine italiano «luce» risale alla base sumera *luh*, che significava purificare, di cui si rinviene traccia anche nel greco *leukós*, cioè «candido» (sulla cui radice era formato l'epiteto indicato da Apollo: *lykéios*, «che manda il giorno»). Da ciò derivano i termini latini *lucere* e *lucescere*, «brillare» e

²¹⁷ Esiste ormai una nutrita letteratura alla quale non è sfuggita né l'eredità biblica, evangelica, teosofica, magico-ermetica, alchemica insita nell'antica immagine della luce, né la sua parafrasi più recente in senso scientifico come adombrata dal celebre distico di Alexander Pope su Newton: «La natura e le sue leggi sono sepolte nella notte; Dio disse: sia Newton e tutto fu luce». Anche in *Scienza nuova* (1744), Vico oppone «i tempi illuminati, colti e magnifici» delle nazioni alle «origini dell'umanità...picciole, rozze, oscurissime» e Diderot nella satira *Les bijoux indiscrets* (1748) introduce i progressi del metodo sperimentale con l'immagine di una «fiaccola la cui luce si spande lontano nell'aria»; Rousseau in *Discours sur le sciences et les arts* (1750) ricostruì negativamente lo sforzo dell'umanità intenta a «dissipare con i Lumi della ragione le tenebre nelle quali la natura l'aveva avvolta» e d'Alembert tracciò una genealogia dei progressi della ragione facendo risalire ai dotti della Rinascenza «la luce che a poco a poco, per gradi insensibili, avrebbe illuminato il mondo» e attribuì alle matematiche «la diffusione improvvisa e generale della luce» (cfr. *ibidem* pp.15-16)

²¹⁸ P. Casini, *L'Illuminismo: teorie e pratiche*, in «Hermeneutica», Morcelliana 2010, pp.17-18

²¹⁹ P. Casini, *ivi*, p. 14

«cominciare a risplendere». Nel termine latino che indica luce convivono due differenti, ma complementari accezioni: ciò che risplende (in contrasto col buio della notte), che annuncia il giorno e un luogo sottratto al lavoro dei campi, riservato all'epifania del sacro. Entrambe, accomunate dall'intendere la luce sia come ciò che rischiarà, brilla, che come processo di manifestazione, come cioè, ciò che rende visibile, consentendo dunque di vedere ciò che altrimenti resterebbe invisibile. Non solo la natura ma anche la soprannatura, ciò che mediante la luce si s-vela, si libera dal velo che la nasconderebbe alla «vista» del nostro intelletto. Riferendoci al termine greco Phos, legato a pháinomai, cioè apparire, mostrarsi, connessa a questa origine etimologica, la luce è sia ciò che appare e ciò che consente di vedere. E' dunque «rischiaratrice», in quanto rende visibile, ma è anche qualcosa che si manifesta.

La tradizione occidentale permeata della componente greco-latina, identifica il vedere con il conoscere. La metafora alla base di questa definizione è di tipo visivo: passare dall'oscurità della precedente condizione, alla chiarezza portata dal lume ragione che come una luce rischiarà e dissolve le tenebre. La superiorità della vista rispetto ad ogni altra esperienza sensoriale che può esercitarsi solo dove sia sostenuta dalla luce, è un tratto della nostra cultura occidentale: basti pensare al linguaggio alle differenze riscontrabili tra il modo con cui viene designata l'attività del vedere e gli oggetti intorno cui si esercita, rispetto ai molteplici significati connessi agli altri sensi. Nel mondo greco classico, la predominanza della vista è evidente dalla identità sussistente tra i termini che designano forme e contenuti del vedere e del conoscere. Pensiamo all'Idéa e l'atto dell'idéin, del «vedere», fulcro dell'attività conoscitiva che consiste nella costruzione di un edificio i cui elementi costituenti sono le idee. Analogamente, tra vedere e conoscere (theorìa, e dunque, visione) usato per designare il modo in cui le idee si organizzano in forma organica e ben strutturata.²²⁰ Dalla radice greca, dunque, attraverso la mediazione latina, questo uso si diffonde e giunge fino alle lingue moderne nelle quali si riscontra che ciò che è pertinente alla visione diventa anche requisito della conoscenza. Basti pensare nella lingua italiana i termini italiani «chiarezza», «e-videnza», o

²²⁰A tale proposito, M. Heidegger: «Sappiamo che Platone, come in generale i Greci, concepisce il conoscere autentico come un vedere, theorèin (composto di *thèa*, «vista», e *onìo* «vedere») e invero, l'autentico conoscere l'ente nel suo essere viene simboleggiato appunto dal vedere sensibile, dal vedere con gli occhi» (M. Heidegger, *L'essenza della verità. Sul mito della caverna e sul Teeteto di Platone*, Adelphi, Milano 1997, p.132)

«brillante-oscuro», o le metafore «panoramica» «illuminazione» nei quali la totalità del vedere o l'instaurazione di una condizione fondamentale per esercitare la vista, quale è la luce, alludono anche alla completezza del conoscere o all'atto del cogliere immediato qualcosa, prima ignoto. Verosimilmente, può dirsi per altri termini come “prospettiva” o “punto di vista”, usati indifferentemente sia in riferimento alla vista o alla conoscenza. La forza di questo legame è anche confermata a altre espressioni linguistiche relative all'universo della visione, come intuito o intuizione, che designano operazioni conoscitive che presuppongono un intus-ire, un “andare dentro”, (con l'udito o il tatto, con l'olfatto o il gusto.) comprensibile se riferito alla capacità che gli occhi possiedono di dar accesso a ciò che è “dentro” la realtà di qualcosa, rendendola visibile.²²¹ Anche nelle lingue moderne come inglese, si riscontra un'analogia: il termine sharp “brillante”, perlopiù utilizzato per indicare la luminosità, è anche utilizzato per segnare la qualità di un discorso o ragionamento particolarmente chiaro (Peirce); oppure altre espressioni come clear-headed o clear-sighted, in cui la “chiarezza” (*clear*) è usata come attributo della testa per alludere a un'intelligenza brillante o alla vista, come capacità di vedere distintamente.

In sede filosofica, l'universo che unisce «visione, pensiero, verità» assume in Platone i contorni della nostra tradizione, infatti l'identità tra vedere e conoscere viene da lui stesso evidenziata e posta in un passo cruciale dei suoi scritti, l'*Apologia di Socrate*²²²: «l'idea, l'essenza, (idéa, *éidos*) cioè l'aspetto, la veduta rappresenta la «cosa stessa», cosicché la verità tende a coincidere con la capacità di assurgere alla forma superiore di visione nella quale abita la conoscenza.

²²¹ Cfr. U. Curi, *La forza dello sguardo*, Bollati Boringhieri, Torino 2004, p.10. L'atto dell'intuire, dal punto di vista filosofico, come modo di *guardare* e insieme di *conoscere* viene descritto da Severino Boezio, riferito alla conoscenza che Dio ha del mondo: «[...] Se è lecito un confronto tra presente divino e presente umano, come voi vedete alcune cose in questo vostro presente temporale, così egli le penetra tutte nel suo eterno[...] Come voi, quando vedete contemporaneamente un uomo che cammina sulla terra e il sole che sorge in cielo, distinguere l'una cosa dall'altra, per quanto le vediate insieme[...] così l'intuito divino, discernendo ogni cosa, non stravolge per nulla la qualità delle cose che sono a lui presenti» S. Boezio, *La consolazione della filosofia* (a cura di) Luca Orbetello, Rusconi, Milano 1996, p. 231

²²² Platone richiamando il motto delfico dice che se si vuole comprendere il significato più profondo e autentico del motto delfico e quale sia l'ammonimento sotteso «conosci te stesso» (*ghnóthi seautón*) sarà necessario riferirci al solo esempio che aiuta ad afferrarne il senso, la vista. Se l'iscrizione fosse rivolta all'occhio, come è rivolta all'uomo e dicesse «guarda te stesso» si potrebbe capire più facilmente quale consiglio ci venga rivolto. E, analogamente, come per guardare se stesso, l'occhio deve indirizzarsi su quella parte di un altro occhio” in cui risiede la capacità visiva”, l'anima, “se vuole conoscere se stessa, dovrà orientarsi su quella parte dell'anima che custodisce la sapienza che, dell'anima, è la specifica potenza» (Platone, *Alcibiade I*, 132 d e 133 b, I-5. Inoltre, sul tema dell'identità tra vedere e conoscere si veda anche G. Reale, *Introduzione al pensiero di Platone*, in Platone, *Tutti gli scritti*, (a cura di) G. Reale, Rusconi, Milano 1991, I, p. XXX

L'identità tra vedere e conoscere torna anche in Aristotele nei libri dedicati alla «filosofia prima»²²³ in cui il «desiderio di vedere» appare non come semplice tendenza, ma uno specifico desiderio che coinvolge tutti gli uomini, ad essi connaturato, appartiene cioè alla loro stessa originaria natura,²²⁴ per il fatto stesso di essere nati.

Espressione e suggello nella modernità della concezione che assimila la conoscenza alla visione, è tracciata nella ricerca che va da Cartesio a Husserl, passando per Kant. Sull'evidenza²²⁵ cartesiana convergono chiarezza e distinzione, attributi del vedere, ma il pieno compimento si trova nel filosofo che ha inteso la propria riflessione come una meditazione in margine al pensiero cartesiano.²²⁶ La «visione delle essenze», l'husserliana (*Wesensschau*), reinterpretata alla luce dei più rigorosi sviluppi di impianto fenomenologico, in Heidegger e Merleau-Ponty, coincide con «fedeltà al vedere». In questo percorso, il passaggio kantiano entra in gioco con l'assunzione in chiave categoriale dei requisiti del vedere, infatti quando spazio e tempo vengono definite le forme pure dell'intuizione sensibile (coordinate peculiari della vista) diventano le condizioni di esistenza di ogni possibile attività conoscitiva.²²⁷ Un tratto invece negativo tra vedere e conoscere è quello posto nella tradizione filosofica occidentale da Heidegger, uno dei maggiori interpreti del Novecento secondo il quale, la «storia della metafisica occidentale» da Platone a Nietzsche è rappresentata da un mutamento sul modo di intendere la verità: dalla accezione di determinazione riferita all'essere stesso, in Eraclito e Parmenide, fino a Platone, diviene un carattere che l'essere assume in rapporto all'uomo che la conosce, passaggio dalla verità, come *a-létheia*, «svelatezza» e «manifestazione» dell'essere, alla verità come *orthóthes*, conformità assume la connotazione di

²²³ «Tutti gli uomini, per natura, desiderano il vedere», Aristotele, *Metafisica*, 980 a, I

²²⁴ «Per natura» Aristotele – spiega nella *Fisica* (libro II, cap.I) intende quelle proprietà che riguardano per sé gli enti naturali, parti ineliminabili della loro essenza, del loro modo di essere, di ciò che sono. «Ne consegue che chi, fra gli uomini, non possedesse questa caratteristica, non sarebbe uomo» (E. Berti e C. Ruffino (a cura di) in Aristotele, *Il libro primo della «Metafisica»*, Laterza, Roma-Bari 1997, p.53

²²⁵ Il criterio cartesiano dell'«evidenza» risale ai *Principia philosophiae* (1644). «Chiarezza» è il principio che denota che gli oggetti agiscono abbastanza fortemente, e i nostri occhi sono disposti a guardarli»; «distinzione» è la percezione «talmente precisa e differente da tutte le altre da non comprendere in sé se non ciò che appartiene manifestamente a chi la considera come si deve» (Cartesio, *Discorso sul metodo, Regulae ad directionem ingenii*, 3 e *Mediazioni metafisiche*, 3)

²²⁶ U. Curi, *La forza dello sguardo*, cit. p.15.

²²⁷ Ulrich Sonnemann ricorda che Kant, riferendosi all'intuizione, evocatrice del vedere, come fonte di conoscenza sensibile conferma il privilegiare l'occhio rispetto all'orecchio (spazio rispetto al tempo) attribuendo alla vista «la funzione di orizzonte della conoscenza (*Il tempo è una forma di ascolto. Sulla natura e le conseguenze di un disconoscimento kantiano dell'orecchio* in U. Curi (a cura di), *Dimensioni del tempo*, F. Angeli, Milano 1987, p.65)

qualcosa che è pertinente alla «correttezza» della visione del modo in cui l'uomo si rapporta all'essere, che lo vede - e - conosce.

La tendenza ad identificare i due ambiti, originariamente distinti, riferiti ad operazioni differenti, non è capace di spiegare la motivazione per la quale la vista abbia da sempre goduto di un primato sugli altri sensi almeno nel mondo classico greco latino.

1.4.«Was ist Aufklärung?»

Il testo kantiano «Risposta alla domanda: Che cos'è l'illuminismo?»²²⁸ rappresenta il più celebre contributo al dibattito sull'*Aufklärung* sviluppatosi all'interno di un circolo di eminenti personaggi della vita culturale e pubblica tedesca. Cornice e sfondo ineliminabile di questo fervente dibattito sono la Berlino della Società del mercoledì e il suo organo di stampa, la rivista mensile «*Berlinische Monatsschrift*» che trova la sua maggior diffusione negli anni di Federico il Grande per poi spegnersi, in seguito di attacchi della censura del gabinetto Wöllner, sotto il regno di Federico Guglielmo II.

Sulla stessa rivista «*Berlinische Monatsschrift*»,²²⁹ compare nel 1784 lo scritto kantiano «*Was ist Aufklärung?*», in risposta a un interrogativo proposto nel fascicolo precedente del dicembre 1783 da un religioso berlinese, il pastore J. F. Zöllner²³⁰ il quale chiedeva, in una nota a piè pagina, con tono provocatorio, che

²²⁸ «5 dicembre 1783, p. 516», sottotitolo originale. Sotto il titolo del suo saggio, Kant, come era d'uso nei dibattiti ospitati nelle riviste dell'epoca, appone il rinvio al numero e alla pagine della «*Berlinische Monatsschrift*» in cui era apparsa la rivista con la domanda provocazione di Zöllner. Kant alla stesura del saggio ignorava l'esistenza della risposta di Mendelssohn

²²⁹ Cfr. L'edizione più recente dello scritto kantiano, originariamente comparso nel numero di dicembre della «*Berlinische Monatsschrift*», Haude und Spener, Berlin 1784, IV, pp. 481-494. Inoltre, i testi della rivista «*Berlinische Monatsschrift*», con ampie note informative sono disponibili in N. Hinske e M. Albrecht (a cura di), *Was ist Aufklärung? Beiträge aus der «Berlinische Monatsschrift»*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1973

²³⁰ Cfr. «*Berlinische Monatsschrift*», 1783, II, p.516 [nota]. Johann Friedrich Zöllner pubblicò un articolo contro l'istituzione del matrimonio civile (J.F. Zöllner, *Ist es rathsam, das Ehegebundnis nicht ferner durch die Religion zu sancieeren?* («È opportuno non sancire più il vincolo matrimoniale con la religione?») *Berlinische Monatsschrift*, II, 1783, pp. 508-517, ivi p. 508), difendendo, nell'interesse dello Stato, l'unione coniugale religiosa. Al concetto di «illuminismo» Zöllner univa una nota a piè pagina che conteneva una domanda, dal tono provocatorio «Che cos'è l'illuminismo?», alla quale rispondono cinque grandi esponenti del movimento dell'*Aufklärung*: Moses Mendelssohn, Immanuel Kant, Johann Georg Hamann, Gotthold Ephraim Lessing e Johann Gottfried Herder. Trattano il fenomeno storico e morale dell'illuminismo in base alle proprie idee filosofiche fondamentali e con toni più o meno accesi: E' interessante che, al di là dell'occasione suscitata dal contributo di Zöllner, fondamentale per analizzare la posizione della domanda da parte di Kant, nella stesura del testo un altro contributo suscitò il suo interesse, in particolare il «Saggio

qualcuno si prendesse la briga di spiegare che cosa fosse l'illuminismo e ne offrisse una definizione. Questo scritto fu occasionato dalla discussione sorta sopra un altro articolo scritto da Erich Biester (editore insieme a F. Gedike della rivista berlinese, ma pubblicato anonimo) sulla «Proposta di non incomodare più i religiosi con la celebrazione dei matrimoni» (*Vorschlag, die Geistlichen nicht mehr bei Vollziehung der Ehen zu hemmen*) e volto a difendere le idee laiche dei matrimoni proposte dal movimento dei Lumi in Germania.²³¹ Il pastore, sdegnato per la possibile eliminazione del matrimonio religioso a favore di quello laico, lamenta la confusione intellettuale e morale nata «sotto il nome dell'illuminismo», accusando i sostenitori dell'illuminismo di fondare in modo non adeguato sul piano teoretico la loro impresa. In un passaggio del suo articolo affermava:

«Che cos'è l'Illuminismo? Questa domanda che è quasi altrettanto importante come quella: che cos'è la verità?, dovrebbe ottenere una risposta prima che si inizi a rischiarare (*aufklären*)! Eppure non ho mai trovato questa risposta da nessuna parte!».

Lo stesso organo di stampa dell'Illuminismo tedesco ospitò anche la risposta di Moses Mendelssohn, uno dei più autorevoli esponenti della *deutsche Aufklärung*, che uscì nello stesso numero di quella kantiana e dal titolo «Sulla domanda: che cosa significa rischiarare?» (*Über die Frage: was heist aufklären?*), in risposta alla stessa provocazione del teologo Zöllner che avrebbe attirato l'attenzione di Kant. Questo quesito risuona anche in altri scritti, come quello di Wieland, intitolato “Sei domande sull'illuminismo”.²³²

Kant, accettando la sfida del predicatore Zöllner, fornisce in maniera chiara ed altrettanto provocatoria rispetto al passato, la propria interpretazione dell'Illuminismo, scrivendo così un articolo destinato ad avere un'influenza

d'una introduzione alla morale valevole per tutti gli uomini, senza distinzione di religione, con un'appendice sulla pena di morte» (parte I) Berlino 1783. (*Versuch einer Anleitung zur Sittenlehre für alle Menschen ohne Unterschied der Religion, nebst einem Anhang von den Todesstrafen*, tr. it. in *Scritti politici*, Utet, Torino 2010, p.339-344. Si tratta del testo del Pastore J. H. Schulz, più volte bersaglio da parte delle autorità ecclesiastiche. Federico II, alla richiesta di censura da parte della chiesa protestante, al contrario, non ritirò il testo, anzi, concesse al Pastore una libertà di espressione delle sue teorie e, proprio sul concetto di «uso pubblico» e «uso privato» della ragione, si svolgeranno parte delle argomentazioni kantiane sul saggio del 1784 «*Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo*».

²³¹ Cfr. Sull'interpretazione dell'illuminismo tedesco, N. Merker, *L'illuminismo tedesco. L'età di Lessing*, Laterza, Roma-Bari 1968

²³² A. Tagliapietra (a cura di) *Che cos'è l'illuminismo? I testi e la genealogia del concetto* (Intr. S. Manzoni ed E. Tetamo, Bruno Mondadori, Milano 1997, pp.67-77 «Che cos'è l'illuminismo lo sa chiunque abbia imparato a distinguere, con un paio di occhi in grado di vedere la differenza fra chiarore e oscurità. Al buio non si vede nulla [...] ma appena si porta al buio un lume le cose si rischiarano»

straordinaria nella filosofia e nella cultura successiva e considerato, da Foucault e Habermas, due pensatori del Novecento, il vero inizio della postmodernità. In questo breve articolo, nel quale Kant non rinuncia a quel carattere sistematico, costante nella sua produzione filosofica, è possibile concepire quanto l'impetus che attraversa e anima lo sviluppo concettuale del saggio delinei una posizione capace di inaugurare una nuova epoca per il messaggio di emancipazione²³³ che trasmette a tutti coloro che sono impegnati nel difficile compito dell'esercizio della libertà. Al di là dell'occasione suscitata da Zöllner, è importante per analizzare la posizione della domanda da parte di Kant, un altro contributo redatto da Schulz che suscitò interesse nella stesura dello scritto, ovvero il *Saggio d'una introduzione alla morale valevole per tutti gli uomini, senza distinzione di religione, con un'appendice sulla pena di morte (parte I)*.²³⁴

L'iniziativa assunta da Kant con la sua «Risposta», pubblicata nel gennaio del 1784, non è motivata dalla necessità o dalla sola volontà di offrire una precisa e puntuale definizione tecnica relativa ad un movimento filosofico, l'Illuminismo, piuttosto dall'esigenza di spiegare in che modo si possa realizzare il «rischiamento» intellettuale. Ne è testimonianza il saggio del 1784, scritto con uno stile limpido, chiaro e particolarmente incisivo, senza troppe concessioni tecnico-filosofiche, sicuramente inadatte ad un pubblico eterogeneo a cui si rivolgeva la rivista, diverso peraltro da quello presente nelle tre *Critiche*.

A questo punto, va subito sottolineato che sia la domanda formulata da Zöllner che la risposta elaborata da Kant “si impegnano” sul significato del sostantivo *Aufklärung*.

Mentre nel testo originale il termine tedesco «*Aufklärung*» indica sia quel movimento culturale chiamato «Illuminismo», sia «rischiamento», inteso come processo mediante il quale è possibile «fare chiarezza», la traduzione italiana, come abbiamo evidenziato, riduce la duplicità del termine rendendolo univocamente con «Illuminismo» e indica per l'appunto quel vasto movimento culturale e filosofico

²³³ N. Hinske, «Chi sono gli eredi dell'Illuminismo? Criteri per una risposta», in *Il realismo della ragione*, Mimesis, Milano-Udine 2012. L'uomo moderno si è liberato da tutti i vincoli e si è emancipato, è diventato maggiorenne

²³⁴ Cfr. Recensione di Kant al testo: J.H.Schulz, I. Kant, *Recension von Schulz's Versuch einer Anteitung zur Sittenlehre für alle Menschen, ohne Unterschied der Religion*, “Raisonnierende Buchverzeichnis”, Königsberg, 1783, VII, pp.93-104, tr. it., in I. Kant, *Scritti politici e filosofia della storia e del diritto* (a cura di) N. Bobbio, L.Firpo, V. Mathieu, Utet, Torino 2010, p.339-344. Attaccato dalle autorità ecclesiastiche, a Schulz viene concessa, da Federico II, una libertà di espressione delle sue teorie e sul concetto di “uso pubblico e privato” si svolgerà parte dell'argomentazione del testo kantiano del 1784

che si propone di rischiarare la conoscenza attraverso il lume della ragione. Precisato il significato del termine, sottratto alla traduzione italiana e assunto invece come «rischiaramento» è possibile inscrivere ad una più ampia ed interessante questione filosofica. Domandarsi in che cosa consista il «rischiaramento»²³⁵ vuol dire rifarsi all'indagine che attiene al processo attraverso il quale si giunge alla libertà, alla conoscenza, alla verità e ripercorrere, metaforicamente, il complesso cammino che conduce il prigioniero platonico ad uscire dalla caverna per portare a compimento una prima fase del percorso di liberazione. La «*Risposta alla domanda: Was ist Aufklärung?*», comincia con la celebre ma lapidaria ed incisiva definizione, e senza troppo preamboli: «*Aufklärung ist der Ausgang [...]*», il rischiaramento è la fuoriuscita dallo stato di minorità di cui egli stesso è colpevole. Esso assume la forma di una transizione, di un *processo* attraverso il quale è possibile uscire da una condizione per poi accedere ad un'altra, diversa ed opposta, proprio come il *dramma* del prigioniero platonico descritto nella *Repubblica* che, nella fuoriuscita dalla caverna, trova il suo compimento che si concretizza nella dinamica di abbandono delle ombre per godere della luce. Una caratterizzazione, potremmo dire, dell'apprendimento come *processo* (di qui l'analogia con la luce), nel quale la "minorità" rappresenta quella condizione precisa, temporale, in cui l'uomo si trova quando non pensa con la propria testa e per la cui uscita (dalla minorità) occorre, non tanto una pura azione contemplativa del pensiero, quanto audacia e coraggio, talvolta rischiosa e pericolosa. Lo stato di minorità tratteggiato da Kant, sembra in filigrana dividerlo il maestro Platone - quando i prigionieri in fondo alla caverna non interrogano le ombre, non pensano la loro realtà e nel tempo stesso si mostrano ostili a intraprendere una nuova considerazione del mondo - ma essenziale per l'uomo è, secondo Kant il pensiero quando si realizza *autonomamente*.²³⁶ *Ausgang* racchiude in sé l'espressione che implica il percorso dal quale muove il cammino della fuoriuscita. «*Selbstverschuldeten Unmündigkeit*» «minorità di cui egli stesso è colpevole» è l'allusione alla caverna da cui il «rischiaramento» consentirebbe di uscire.²³⁷

²³⁵ Analoga interpretazione è confermata da M.C. Pievatolo che sostiene che l'incipit dell'articolo kantiano si riferisce molto più al rischiaramento che all'illuminismo come corpus dottrinario. Esso non è infatti designato come l'uso autonomo della propria intelligenza (M.C. Pievatolo, «Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?», in I. Kant, *Sette scritti politici*, Firenze University Press, 2011, p. 60)

²³⁶ «Camminare in libertà e con passo sicuro», (I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo*, op. cit. p. 17)

²³⁷ U. Curi, *La porta stretta. Come diventare maggiorenni*, Bollati Boringhieri, Torino 2015, p.36

Il sostantivo «minorità» che emerge nel saggio risulta da una negazione anziché da una definizione positiva, e “minorenne”, colui ancora “non maggiorenne” (*Unmündigkeit*), coincide con l’incapacità dell’uomo di servirsi del proprio intelletto (*Verstand*), la condizione di minorità non è dovuta a ragioni di carattere anagrafico, non scaturisce da circostanze esterne alla nostra volontà, ma attiene quella forma di cui ciascun uomo è colpevole, esito e conseguenza di un qualcosa che non dobbiamo altrui ad altri che a noi stessi e che ci rende «colpevoli»:

L’Illuminismo è l’uscita dell’uomo dallo stato di minorità che l’uomo deve imputare a se stesso. Minorità è l’incapacità di servirsi del proprio intelletto* senza la guida di un altro.²³⁸

Le prime battute del saggio kantiano esprimono in che cosa consista il “rischiamento” - che si risolve nella capacità di uscire proprio da quella condizione di «non maturità» indipendente dalla nostra volontà - e la chiarificazione, di cui dice l’*Aufklärung*, si dovrà intraprendere per consentire di condurci “fuori” dalla “non maturità. Non farlo significherebbe soffocare la vocazione di ogni essere umano a “pensare da sé” e scegliere di non diventare maggiorenni. La *Risposta* kantiana, prosegue affermando che «minorità è l’incapacità ad usare il proprio intelletto senza la guida di un altro. Questa minorità va imputata a se stessi quando essa dipende non da un difetto dell’intelletto, ma dalla mancanza di decisione e di coraggio di servirsi del proprio intelletto senza la guida di un altro. *Sapere aude!* Abbi il coraggio di usare il tuo proprio intelletto! Questo è dunque l’illuminismo.²³⁹

Il *sapere aude!*²⁴⁰ in cui risiede l’essenza dell’atteggiamento illuministico esprime la necessità di servirsi del proprio intelletto o, in una più ampia definizione, della propria ragione.²⁴¹ E’ l’invito a «commisurare la ragione e la sua verità con la

²³⁸ I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos’è l’illuminismo?*, cit. pp. 12-13; cfr. A. Tagliapietra (a cura di), *Che cos’è l’illuminismo? I testi e la genealogia del concetto* introduzione di S. Manzoni e E. Tetamo, Bruno Mondadori, Milano 1997, p. 16

* Il termine *Verstand* nella *Critica della ragion pura* ha il senso tecnico di intelletto, ma in tale contesto non si riferisce alle categorie, ma all’uso delle facoltà intellettuali

²³⁹ I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos’è l’illuminismo?* (a cura di) M. Bensi, postfazione di A.M. Iacono, Pisa 2013, pp.12-13; cfr. A. Tagliapietra, op. cit. p. 16;

²⁴⁰ Orazio, *Epistole*, I, 2,40. Nel Settecento, il motto *sapere aude* dà esortazione al coraggio morale (F. Venturi, in «Rivista storica italiana», LXXI, 1959, p.120). Cfr. L. Firpo, *Ancora a proposito di “Sapere aude”*, in «Rivista storica italiana», LXXII, 1960, p.114-117. Era il motto degli Aletofili, ossia della società degli «amici della verità» (*aletheia*) fondata nel 1736 da Ernst C. Von Manteuffel, il cui scopo era di diffondere le idee di Leibniz e Wolff.

²⁴¹ I. Kant, «Risposta alla domanda: Che cos’è l’illuminismo?», in *Scritti politici e filosofia della storia e del diritto* (a cura di) N. Bobbio, L. Firpo, V. Mathieu, Utet, Torino 2010, pp.141-150

concretezza del mondo dei fenomeni»²⁴² e mostra l'evidente nesso con il programma critico della filosofia trascendentale nella quale l'illuminismo rappresenta il significato di quell'avventura teoretica che si propone di esplorare i limiti della conoscenza umana. "Illuminismo" è avere il coraggio di servirsi della propria intelligenza, senza soggiacere alla guida di altri. Esso si identifica più precisamente con una decisione, diventare «*Selbstdenker*»,²⁴³ «uno che pensa con la propria testa». E' questo il monito kantiano, come vedremo, tutt'altro che ovvio e scontato. Anzi, è lo stesso Kant, a dirci che «la stragrande maggioranza degli uomini ritiene il passaggio allo stato di maggioranza, oltre che difficile, anche pericoloso»,²⁴⁴ e dunque preferisce sottrarsi a quella «fastidiosa occupazione» che richiede l'uso libero delle proprie capacità intellettuali: è così che una stragrande maggioranza di uomini continua a rimanere volentieri in condizione di minorità per tutta la vita, consentendo ad altri di assurgere al ruolo di tutori. «È così comodo - sottolinea il filosofo delle *Critiche* - essere minorenni! Se ho un libro che pensa per me, un direttore spirituale che ha coscienza per me, un medico che valuta la dieta per me eccetera, non ho certo bisogno di sforzarmi da me».²⁴⁵

Se si vuole diventare maggiorenni, conclude Kant, deducendolo dall'asserzione posta in premessa, è necessario sottrarsi alla custodia di quei tutori che invitano a non ragionare, «L'ufficiale dice: non ragionate, fate esercitazioni militari! L'intendente di finanza: non ragionate, pagate! L'ecclesiastico: non ragionate, credete!»,²⁴⁶ facendo uso, con sistematicità e rigore della propria intelligenza, senza soggiacere alla presunta autorità altrui. Insomma, «minorenni» si può essere a

²⁴² I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo*, (1784), tr. it. S. Manzoni e E. Tetamo, in *Che cos'è l'illuminismo? I testi e la genealogia del concetto* introduzione e cura di A. Tagliapietra, Bruno Mondadori, Milano 1997, p. XLIX

²⁴³ M. Mori, «Il pensiero tedesco contemporaneo e l'illuminismo», in *Il realismo della ragione*, (a cura di) S. Poggi, Mimesis, Milano 2012, pp.201-211. «*Selbstdenken*», sottolinea Massimo Mori, è definito da due connotazioni: nella prima, l'autonomia ha carattere negativo in quanto si riferisce alla necessità di liberarsi dall'autorità della tradizione, del potere, del pregiudizio e in tale valenza critica consiste principalmente "l'uscita dallo stato di minorità intellettuale", frequentemente richiamato nella concezione kantiana di *Aufklärung* (che Hegel non contrasta ma interpreta a suo modo); nella seconda, «*Selbstdenken*», inseparabile dalla dimensione critica dell'*Aufklärung* indica un carattere positivo e il criterio metodologico che ne costituisce la condizione. Dirà infatti «servirsi della propria ragione" significa chiedersi ogni volta che si accetta qualche cosa, se si possa fare del motivo (*Grund*) per cui si accetta questo qualcosa, o anche della regola che ne consegue da ciò che si accetta, il principio generale del proprio uso di ragione», in I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero* (a cura di) F. Volpi, Adelphi, Milano 1996, p.66

²⁴⁴ I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* p.15

²⁴⁵ Ivi, p.13

²⁴⁶ Ivi, p.17

qualunque età. Lo è, anzi, chiunque eviti di pensare con la propria testa, delegando, di conseguenza, ad altri questa «fastidiosa occupazione».

Alla luce della complessa e sottile analisi relativa alla responsabilità, «all'imputabilità dell'azione» e alla conseguente astensione dalla stessa, il sapere si presenta come una vera e propria «decisione pratica», una sorta di auto-libertà sul piano teoretico, nel senso che il «voler sapere» come decisione - tratta distintivo dell'*Aufklärung*- si manifesta come momento di sintesi tra l'ambito pratico e quello teoretico, «di quella ragione che, nell'atteggiamento teorico si rivela come *praxis*, atto inscritto in un orizzonte e dettato da una legge, l'imperativo».²⁴⁷

Kant entra subito nel cuore del problema, introducendo, da subito, due fondamentali aspetti. Il primo, consiste nel fatto che, secondo Kant, «l'illuminismo è uscire dallo stato di minorità»; il secondo, invece, che scaturisce dalla precedente definizione, è che lo «stato di minorità - da cui l'Illuminismo rappresenta la fuoriuscita - è imputabile all'uomo stesso».

Kant, con questa asserzione intende dire che prima dell'Illuminismo, ovvero del rischiaramento complessivo, determinato dall'uso e dall'impiego del lume della ragione, l'uomo vive in uno «stato di minorità». Vive, in altri termini, nella condizione di «minorenne», come colui che, tipicamente subalterno, subordinato e soggiogato dall'autorità altrui, non ragiona con la propria testa.

Lo «stato di minorità» è proprio quello stato in cui si soggiace all'autorità, alle idee, alle indicazioni del pensiero di altri perché si è incapaci di muoversi da soli e, l'Illuminismo, rappresenta l'uscita da questa condizione. Potremmo dunque dire, che «Illuminismo» significa «diventare maggiorenni» con le conseguenze che ciò comporta, nel senso che, se «lo stato di minorità» esprime la condizione di «non pensare con la propria testa» e non essere autonomi, ma subire invece l'autorità e il dominio di altri, «essere maggiorenni», al contrario, significa «pensare con la propria testa» ed essere autonomi, e trovare in sé la regola del proprio agire e del comportarsi.

Kant sottolinea, inoltre, che lo stato di minorità, mediante il quale si vive in stato di «tacita» subordinazione e dipendenza, non è dovuto all'imposizione di un'autorità dispotica, ma è la condizione in cui gli uomini, prima dell'Illuminismo e senza, restano e persistono a causa loro, per loro scelta. «*Aufklärung*», è dunque diventare

²⁴⁷ F. Fraiosipi, «Was ist Aufklärung?». Domanda e filosofia trascendentale, in *Adamo sulla sponda del Rubicone*, Armando Editore, Roma 2005, p.365

maggiores, aver coraggio di prendere in mano la propria vita, diventarne responsabili per raggiungere la completa «autonomia di giudizio».

L'incisiva definizione di «*Aufklärung*» che Kant dà in questo saggio, trattando il termine né come un lemma culturale, tecnico, né come un movimento culturale identificato storicamente, tende a sottolineare con una forza straordinaria quell'atteggiamento che riguarda la vita di ciascun uomo e che ogni epoca dovrebbe invocare. Ogni qual volta l'uomo, sottolinea Kant, si «adagia a pensare» con la testa altrui, resta nella condizione di «minorenne», nella condizione di subire passivamente, ma, ciò che è ancor peggiore, è la scelta individuale e personale di restare tali, ovvero minorenni. L'uomo e tutti noi siamo illuministi quando cominciamo a pensare con la nostra testa, quando rifiutiamo di soggiacere all'autorità altrui e diventiamo ragionevoli.

Il secondo aspetto della questione che emerge è che «lo stato di minorità è imputabile all'uomo stesso» di cui porta l'intera responsabilità e l'incapacità è dovuta alla mancanza di coraggio. La responsabilità è intesa nel duplice senso: l'uomo è responsabile dello stato di minorità in cui si trova quando non fa uso del proprio intelletto ed è anche responsabile del rischiaramento in cui fa ingresso nel momento in cui comincia a fare uso del proprio intelletto. Vi è un "dovere" all'illuminismo che si esercita come garanzia per l'illuminismo delle generazioni future: noi siamo responsabili, anche per l'autonomia di giudizio delle generazioni future. Non basta essere molto intelligenti per uscire dallo stato di minorità: si esce dalla minorità solo avendo il «coraggio» di usare quello che si ha, senza la guida degli altri. Sino a quando si mostra incapace di servirsi del proprio intelletto senza la guida di altri l'uomo è ancora "minore". L'emancipazione dalla tutela esige coraggio perché occorre vincere la pigrizia e la viltà che spingono la maggior parte degli uomini a restare per sempre minorenni subendo la violenza di quelli che si ergono a tutori. Il rifiuto di servirsi dell'energia critica della propria intelligenza, che legittima la condizione di minorenne, affidando ad altri il compito di pensare e decidere, è una condizione in fondo comoda che libera da fastidi e da rischi. Si fonda sulla tendenza alla comodità e alla pigrizia che è una delle inclinazioni peculiari della natura umana. Infatti, l'uomo, per sua natura pigro, si abitua alle situazioni giungendo persino ad amarle: per questo lavorare per uscire dalla minorità si presenta un'azione difficile per l'uomo al punto da «esser diventata per lui una seconda natura - una situazione nella quale si sente sicuro e garantito e, per

il momento è incapace di valersi del suo proprio intelletto, non avendolo mai messo alla prova».²⁴⁸ Del resto, afferma Kant, che bisogno avrebbe mai l'uomo di darsi pensiero per sé, se c'è che pensa per lui, un libro o un direttore spirituale? Il pensare, aveva registrato Ferguson, è divenuto nel mondo moderno la professione particolare di alcuni uomini.²⁴⁹ Ciò che mi si chiede, afferma Kant, è che io abbia la possibilità di “pagare” e altri assumeranno la «fastidiosa occupazione» di pensare, decidere, scegliere.

Diverse sono le cause alle quali ricondurre la permanenza nello stato di minorità individuabili in qualità morali più che intellettuali. Sono esse la mancanza di decisione e del coraggio, requisiti necessari per servirsi della propria intelletto senza la guida di un altro per emendarsi dai quali occorre intraprendere l'unica via condensata nel motto oraziano *sapere aude*.²⁵⁰ E 'questo secondo Kant il motto che sostanzia l'illuminismo in cui si riassume il significato: «*Sapere Aude!*», Abbi il coraggio di conoscere, di servirti della tua propria intelligenza. E' questo il motto: «sapere di sapere», senza aver paura, senza timore di abbassare in qualsiasi momento lo sguardo all'autorità, poiché soltanto in questo modo si darà all'uomo la possibilità di diventare maggiorenni.

«*Aude!*» È l'imperativo che invoca al coraggio, è l'ardimento di sapere. E' l'esortazione a far uso autonomo delle proprie facoltà intellettuali. «*Sapere aude!*» diventa nel breve saggio kantiano, la parola chiave che meglio riassume il significato dell'Illuminismo.

L'intima connessione di qualità morali unitamente a quelle intellettuali della conoscenza, congiungendo cioè l'audacia con il sapere, potrà consentire l'uscita dalla condizione di minorità. Potremmo dire che ragion pratica e pura appaiono indissolubili, alimento e fondamento. Sapere aude «non è un coraggio apertamente esercitato come nemici esterni, ma è volto ad educare, gradualmente, una ragione autonoma e responsabile».²⁵¹

Emanciparsi dai vincoli della minorità è un cammino complesso e tortuoso nel quale decisione e coraggio dipendono da una scelta precisa.

²⁴⁸ I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo*, cit. p. 33

²⁴⁹ P. Salvucci, *L'uomo di Kant*, Argalia, Urbino 1975, pp. 500-501

²⁵⁰ I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo*, p.13. In tale circostanza, Kant si avvale di una citazione latina, mutuata da una Lettera dello scrittore latino Orazio nell'*Epistula ad Lolium* (Orazio, *Epistole*, I, 2, 40) nella quale richiama la necessità di “cominciare” per rompere l'indugio poiché cominciare è aver fatto metà dell'opera. Comincia! e abbi il coraggio di cominciare a rinnovare la tua anima, a ripulirla come pulisci l'occhio”

²⁵¹ D. Fusaro, *Coraggio*, Raffaello Cortina, Milano 2012, p. 126

L'uomo contemporaneo è stimolato ad emanciparsi, ad uscire dalla minorità, a farsi costruttore consapevole del proprio futuro e se, come accade, sviluppa per effetto dell'abitudine una propensione ad affidarsi a guide esterne per risolvere i propri problemi, è necessario che interrompa il circolo vizioso dell'eteronomia, della dipendenza da qualsiasi altra guida ricorrendo ad un atto di ardimento, di coraggio che lo introduca nell'accidentato e complesso, ma entusiasmante percorso dell'esercizio della libertà.

Per questo l'attacco di Kant ai tutori è aspro e ironico: «A persuadere la grande maggioranza degli uomini (tra cui tutto il gentil sesso) che il passaggio verso la maggiore età, oltre che gravoso, è anche pericoloso, si curano (provvedono) già quei tutori che si sono incaricati, benevolmente della loro supervisione».²⁵²

Ma perché mai dovrebbero darsi tanta pena si domanda Kant? I tutori procedono con molta abilità, vedremo nel paragrafo successivo: dopo averli resi “stupidi” come tanti «animali domestici e dopo avergli impedito di avventurarsi da soli fuori dalle dande, in un secondo momento gli mostrano il pericolo che li minaccerebbe, qualora decidessero di camminare da soli. Gli uomini preferiscono così soggiacere alla sudditanza e decidono di rimanere imbrigliati pur di non affrontare il difficile ma gratificante compito dell'emancipazione verso la libertà.

Ma non è questo il senso dell'uomo: gli uomini afferma Kant debbono camminare da soli a prezzo di inevitabili rischi e cadute, senza lasciarsi catturare dalla paura che sopraggiunge alle prime ineluttabili difficoltà. Per farsi adulta, la ragione umana ha bisogno di misurarsi, di errare e di superare, correggendosi, gli errori nei quali incorre.²⁵³ L'emancipazione verso l'autonomia deve scaturire dalla quella tendenza originaria alla libertà, radicata nella natura umana e culminare nella dignità da parte dell'uomo, allo stesso modo la condotta morale deve dirigersi verso il Bene in modo disinteressato senza l'intervento di alcun fine utilitaristico che ne snaturerebbe la vocazione originaria. La dichiarazione di “autonomia della ragione” che la definizione di illuminismo del 1784 proclama, si rispecchia nel programma critico volto a preservare il sapere umano da travalicamenti proibiti, come mostrerà il saggio del 1786, «Cosa significa orientarsi nel pensiero» che chiarisce dal punto di vista teoretico quanto la *Risposta* manifestava a livello pratico: il sapere dell'illuminismo non consiste in conoscenze, piuttosto come afferma Kant, è «un

²⁵² I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo*, cit. p.15

²⁵³ P. Salvucci, *L'uomo di Kant*, ivi

principio negativo dell'uso della facoltà del conoscere» Kant pensa alla libertà come un processo ostacolato da pigrizia e la viltà: l'uomo che vive alle dipendenze di un tutore non troppo esigente e in condizioni materiali e spirituali dignitose, non si preoccuperebbe mai di emanciparsi da questa accomodante situazione di sudditanza, né di sottrarvisi. Pigrizia e viltà, pur rappresentando agenti negativi che minano il risveglio razionale dell'uomo, possono, constatata la loro nocività, persino favorirlo.

Il sentimento di fiducia verso la ragione, unito alla rigorosa critica delle sue capacità, emerge non solo come attributo dell'individuo ma come destinazione che deve compiersi, maturare gradualmente all'interno della orizzonte storico. Per raggiungere l'autonomia di giudizio l'uomo deve aver coraggio di far uso della propria ragione.²⁵⁴

1.5. Diventare «maggioresni».

Il baricentro concettuale del saggio in esame intorno al quale si concentra il ragionamento kantiano è rappresentato dalla transizione di quel processo che dall'oscurità tende alla chiarezza, dalla minore alla maggiore età. Esso è possibile alla sola condizione che si pensi da sé, senza affidare agli altri l'incombenza di questa «fastidiosa occupazione». L'uomo "si illumina", si rischiera allorché riesce ad abbandonare una condizione di cui peraltro è responsabile, rappresentata da uno stato di sudditanza nei confronti di chi, facendogli da "tutore", lo tiene in una condizione di "minorità": pur potendo contare sul proprio intelletto, rinuncia a farne uso.

Dopo aver accertato che la «minorità» è quello stato nel quale l'uomo, pur potendo contare sul proprio intelletto, rinuncia e non ne fa uso proprio dell'intelletto, che è la condizione che permette all'uomo di permanere nella pigrizia e nella viltà,²⁵⁵ che molteplici e di differente natura tuttavia sono i vincoli che rendono difficile l'esercizio autonomo del pensiero e non consentono di venir fuori dalla minorità,

²⁵⁴Kant chiarisce la connessione illuminismo-autonomia nel saggio del 1786 *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*: «Pensare da se stesso significa cercare in se stessi (cioè nella propria ragione) la suprema pietra di paragone della verità; e la massima di pensare che invita a pensare sempre da sé è l'Illuminismo», p. 66

²⁵⁵ «Viltà (*Feigheit*)- come assenza di coraggio-e pigrizia (*Faulheit*)-come sostegno del difetto di decisione -sono le cause per cui tanta parte degli uomini restano volentieri minorenni per tutta la vita e è la causa per cui resta facile ad altri erigersi a loro tutori» (I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* p.15)

Kant afferma che esistono alcune persone, ad esempio i tutori, interessate a farci permanere in tale condizione. Ciò accade quando, ad esempio, questi personaggi decidono per noi, e, se anche tentiamo di fare un salto, senza essere allenati, non è facile uscire dalla minorità. Se alcuni restano minorenni, in quanto «viltà» e «pigrizia», inclinazioni peculiari della natura umana, minano il risveglio razionale dell'uomo, altri sfruttano tale "attitudine" alla minorità e diventano e si propongono come tutori dei minorenni. Naturalmente pigro, l'uomo si abitua alle situazioni giungendo persino ad amarle. Ecco perché lavorare per uscire dalla minorità si presenta come un'azione «difficile per l'uomo» ed è divenuta per lui quasi una «seconda natura», una situazione nella quale si sente sicuro e garantito ed «è realmente incapace di valersi del suo proprio intelletto, non avendolo mai messo alla prova e, per il momento».²⁵⁶

Ma, si può anche decidere di restare minorenni tutta la vita, semplicemente pagando, per non avere l'incombenza della «fastidiosa occupazione» di «pensare con la propria testa», e, in tal modo, «affidare» l'esistenza propria a tutori che si assumono il compito di pensare al posto nostro, di decidere, di scegliere.

L'uomo, tuttavia, non è il solo e unico responsabile della sua condizione di minorità, termine utilizzato ad indicare colui che è ancora «non maggiorenne»²⁵⁷ (*unmündig*), non legato a una condizione anagrafica, ma ad una forma precisa della quale ciascuno è colpevole. Alla sua permanenza concorrono, come dicevamo, in misura diversa, anche altri soggetti. Entrano in scena, a questo punto del ragionamento kantiano, soggetti anch'essi colpevoli della permanenza nello stato di minorità che, per interessi più o meno personali, e non sempre noti, agiscono come «tutori» e si assumono «l'incombenza», o «il compito» di esercitare un controllo o «un'alta sorveglianza»,²⁵⁸ provvedendo inoltre a dissuadere quanti a loro si affidano dal «muovere un passo» senza la loro guida. Kant, ancora una volta, pennella un ritratto, marcatamente duro e il suo attacco, ironico ed aspro, è nei

²⁵⁶ I. Kant, *ivi*

²⁵⁷ Kant ripropone la nozione di maggiore età (*Mundigkeit*) in *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, tr.it. cit. pp. 82-88 e nella *Critica della ragion pratica*: «Un intelletto in sé sano (senza difetti) può essere difettoso nell'esercizio, il che richiede il rinvio della maggiore età del soggetto fino a raggiunta maturazione o la nomina di un curatore dei suoi affari civili, L'incapacità (naturale o legale) di un uomo, peraltro normale, all'uso del proprio intelletto negli affari civili prende il nome di tutela, se dipende dai non raggiunti limiti di età, è detta minorità; se dipende da disposizioni leali relative agli affari, si chiama tutela giuridica o civile»

²⁵⁸ «la stragrande maggioranza di uomini (e con essi tutto il gentil sesso) ritenga il passaggio allo stato di maggior età oltre che difficile e pericoloso, provvedono quei tutori che si sono assunti con tanta benevolenza, l'alta sorveglianza sopra costoro (i loro simili minorenni)»

confronti dei «tutori», di coloro che, nella vita di ciascuno di noi, assurgono alla “pretesa” di pensare al posto nostro.

Così, accanto alla «pigrizia» e alla «viltà» che distolgono dall’occupazione del pensare, si affiancano le “attenzioni” e le “premure” di quegli officianti che si sono arrogati la pretesa di controllare e guidare “i passi” di chi aspirerebbe a diventare maggiorenni. Imprigionati nel girello come bambini, ai minorenni viene affettuosamente sconsigliato di camminare da soli, per i tanti pericoli e le insidie che potrebbero minacciare il tentativo di muoversi senza l’assidua assistenza dei tutori:

dopo averli istupiditi come animali domestici e aver accuratamente impedito che queste creature osassero muovere un passo fuori dal girello da bambini in cui li hanno ingabbiati.²⁵⁹

Il cammino verso la maggiore età, verso la libertà per Kant è difficile e complesso in quanto l’uomo, da un lato, per abitudine tende ad affidarsi ad una guida esterna per risolvere i propri problemi, dall’altro, quegli stessi tutori ai quali ha scelto di affidarsi, mantengono nei suoi confronti un rapporto di dipendenza e sudditanza. E’ proprio come bambini che decidono di non abbandonare il girello,²⁶⁰ una sorta metaforica di “coercizione esterna”, per non affrontare il difficile compito dell’emancipazione dell’autonomia verso la libertà, per il cui raggiungimento è necessario aver coraggio di usare la propria ragione eludendo pigrizia e viltà, che spingono la maggior parte degli uomini a restare per sempre minorenni subendo la violenza di quelli che si ergono a loro tutori».²⁶¹

²⁵⁹ Ivi, p.15

²⁶⁰ La metafora del girello o delle briglie di cui Kant si avvale molto di frequente nei suoi scritti, per lo più in chiave pedagogica, indica l’intervento temporaneo di una “coercizione esterna” che dovrà presto essere sostituita con un’autonomia. Compare anche nella *Dottrina del metodo* della *Critica della ragion pratica*, quando afferma che: «Non si può certo negare che, per instradare un animo ancora rozzo oppure corrotto sul cammino del moralmente buono sono necessarie alcune istruzioni preparatorie per attrarlo col suo vantaggio o spaventarlo col suo danno; ma appena questo meccanismo, queste dande, abbiano sortito qualche effetto, bisogna assolutamente porre innanzi all’animo il motivo determinante morale, il quale, poiché è l’unico idoneo a fondare un carattere (un modo di pensare pratico, coerente e fondato su massime immutabili), e anche perché insegna all’uomo a sentire la propria dignità, on ferisce all’animo una forza, che esso stesso non si aspettava, per liberarsi da ogni affezione sensibile tendente a divenire predominante e trovare nell’indipendenza della sua natura intelligibile e nella grandezza d’animo a cui l’uomo si sente destinato, un ampio compenso dei sacrifici che fa» I. Kant, *Critica della ragion pratica*, tr.it. p. 170 *Dottrina del metodo*. E’ interessante rilevare che ne *La metafisica dei costumi* (Parte Seconda, Introduzione alla dottrina delle virtù) Kant fornisce una definizione di *habitus* come “facilità di agire”: «[...] è una perfezione soggettiva dell’arbitrio. Ma non ogni facilità è una libera abitudine perché quando essa diventa consuetudine, vale a dire quando la ripetizione frequente dell’azione ci fa una necessità di conformarci a questa, allora l’abitudine non procede più dalla libertà, non è più un’abitudine morale»

²⁶¹ P. Salvucci, in *Coscienza trascendentale e mondo degli uomini*, in *L’uomo di Kant*, Argalia Editore, Urbino 1975, p.500

La «tutela» che espropria l'uomo dell'autonoma capacità di «far uso del proprio intelletto» è esercitata non solo dall'imposizione di individui che controllano direttamente, ma anche dall'esistenza di due strumenti, «regole» e «formule» che lo limitano nell'uso attraverso la cui procedura, i tutori sono capaci di impedirci di far funzionare il nostro intelletto in maniera autonoma e di esercitarlo in modo sottile.

«Regolamenti (*Satzungen*) e formule (*Formeln*), strumenti meccanici di un uso razionale - o meglio, si potrebbe dire strumenti di un "abuso dei suoi doni di natura" - sono i ceppi di un'eterna minorità»²⁶² mediante cui viene ribadito il divieto di fare uso delle proprie facoltà intellettuali. Sebbene Kant non fornisca esplicitamente le motivazioni per le quali regole e formule rappresentino l'impedimento a fuoriuscire dallo stato di minorità, se ne possono intuire i motivi: in entrambi i casi si assiste ad una sostituzione di un ragionamento libero a vantaggio di formule compendiose. Esse non si discutono mai, per loro natura, ma sottraggono all'uomo l'uso autonomo e libero dell'intelletto, nel dirci cosa fare e non fare, regole e formule si mostrano nella loro natura dispotica, quasi dogmatica e, ogni qual volta si presentano come uso di espressioni complesse e impegnative, si propongono come indiscutibili, di fronte alle quali non si può che tacere, rendendo difficile l'uso delle proprie facoltà intellettuali. Questi "strumenti meccanici di un uso razionale" rappresentano le catene di una eterna minorità, alla quale l'uomo sarà sempre condannato se decidesse di "subire" e "non di non uscire" dalla minorità, di non imparare cioè a far uso della propria testa. Attraverso essi si esprime il divieto di usare in maniera autonoma le proprie capacità intellettuali, ma anche l'impedimento a fuoriuscire dallo stato di minorità, in quanto, in entrambi i casi, si assiste ad una sorta di sostituzione di un "ragionamento libero" con l'irrigidimento di formulazioni che, a volte, ne rendono difficile l'uso delle proprie potenzialità intellettuali.

Dunque, regole e formule, espresse sia come forma di comando che come divieto, si sostanziano come obblighi di fronte ai quali ogni pretesa di assurgere all'autonomia razionale deve in qualche modo soccombere, finendo per agire come meccanismi oggettivi, come veicoli di un "impersonale assoggettamento", che contribuisce a conservare lo stato di minorità.

262 Ivi, p.15

Dopo aver individuato nelle regole e nelle formule quei meccanismi oggettivi che espropriano l'uomo della autonoma capacità di far uso del proprio intelletto, di pensare con la propria testa, Kant dice che:

chi anche li rigettasse, farebbe tuttavia solo un salto insicuro, anche sopra il fossato più stretto, poiché non è abituato a un simile movimento libero.²⁶³

Kant sottolinea ed esorta alla «fuoriuscita permanente dallo stato di minorità», non in maniera rapsodica, ma sistematica, sebbene solo pochi siano riusciti a svincolarsi dalla minorità con un'educazione del proprio spirito:

Ce ne sono pochi a cui sia riuscito, con un particolare lavoro sul proprio spirito, svincolarsi dalla minorità e camminare con un passo sicuro.²⁶⁴

Certo è che non ci si potrà illudere di conseguire la liberazione attraverso una rivoluzione; piuttosto la rivoluzione potrà forse determinare l'affrancamento da un dispotismo personale, ma mai produrre una «vera riforma nel modo di pensare».²⁶⁵

Maggiori possibilità ci sono per un pubblico che sia in grado di illuminare se stesso dato che, se gli viene concessa la libertà di farlo è un processo inevitabile: in tal caso, si potranno trovare alcuni liberi pensatori che, dopo essersi scrollati di dosso autonomamente il giogo della minorità renderanno palese intorno a sé il sentimento di stima razionale del proprio valore e dunque, la vocazione di ciascun uomo a pensare da sé.²⁶⁶ Lo stesso pubblico a cui avevano imposto quel “giogo”, in un secondo momento li costringe a restarvi sotto, istigato da quelli (fra i tutori) che invece risultano incapaci di qualsiasi illuminismo. Questi danni sono prodotti da chi semina pregiudizi che finiscono per ricadere su coloro che l'hanno generati. Per questo motivo un pubblico può accedere gradualmente all'illuminismo. Una

²⁶³ Ivi, p.15

²⁶⁴ Ivi, pp.15-17. Lo sviluppo del saggio kantiano evidenzia elementi di convergenza con il racconto della caverna di Platone, all'inizio del VII libro della *Repubblica*, quando viene esplicitata una analoga ipotesi: «Se poi qualcuno riuscisse a liberarsi», ripresentando un medesimo impianto metaforico: «[...] solo alcuni sono riusciti a svincolarsi dalla minorità e camminare poi con passo sicuro». Nel testo platonico si legge: «Uno di questi incatenati viene liberato [...] è costretto ad alzarsi, a girare la testa intorno, a mettersi in cammino verso l'uscita e a volgere gli occhi alla luce». Kant presenta una situazione analoga vicina al saggio in questione quando si dice: “Se pure qualcuno riuscisse a liberarsi” e “solo pochi sono riusciti a districarsi dalla minorità camminando, al contempo, con passo sicuro” Si legge nel testo platonico: “Uno di questi incatenati viene liberato...è costretto ad alzarsi, a girare la testa intorno, a mettersi in cammino verso l'uscita e a volgere gli occhi alla luce” (Platone, *Repubblica*, Libro VII, 515 c, 6-8)

²⁶⁵ Ivi, p.17. Va sottolineato che Kant, sullo stesso concetto di rivoluzione del modo di pensare, torna più volte: ricorre nel saggio *La religione nei limiti della semplice ragione*, tr. it., a cura di A. Poggi, Modena 1941 ed anche nella prefazione alla seconda edizione della *Critica della ragion pura* (B XVI, tr. it., p.44)

²⁶⁶ Questo stesso tema legato all'autoreferenzialità verrà approfondito nell'ultimo paragrafo

rivoluzione potrà conseguire il crollo di un regime di dispotismo personale o di potere, ma non una riforma della mentalità e n nuovi pregiudizi, al contrario, serviranno da briglie per la gran massa di coloro che non fanno uso del pensiero.

Le premesse di una *pars construens* del ragionamento kantiano vengono poste nella tensione antinomica tra *Revolution*, incapace di procurare un'autentica liberazione e *Reform*, mutamento del «modo di pensare», obiettivo cui dovrebbe tendere l'uscita (*Ausgang*) dalla minorità: per conseguire il rischiaramento serve niente altro che, afferma Kant, la libertà, la più inoffensiva che consiste nel fare in ogni campo *uso pubblico* della propria ragione. Se prevale l'appello a non ragionare si verifica la restrizione e la limitazione della libertà personale, come nel caso dell'ufficiale che invita ad applicarsi ad esercitazioni militari senza ragionare, o l'uomo di finanza che chiede di pagare, astenendosi dal ragionare, o l'ecclesiastico che esorta a credere anziché ragionare. Il solo rimedio sarà quello di rivendicare un uso libero della propria ragione.

Potremo concludere, seguendo l'evoluzione del ragionamento kantiano, che si diventa «maggioirenni», reagendo a pigrizia e viltà, avendo il coraggio e decisione necessari per “uscir fuori” dalla condizione di minorità, indicando unica via possibile perché ciò si realizzi è fare uso pubblico della propri ragione. Avendo il coraggio di «pensare da sé» si diventa “adulti” e si combina indissolubilmente l'*aude* con l'esercizio del sapere. Per divenire «maggioirenne», in cui il sapere si configura come un atto di coraggio, è possibile connettere il legame tra due universi concettuali considerati nella tradizione culturale dell'Occidente fino a questo testo Kantiano, a volte contraddittori e incompatibili: l'ambito del conoscere, con quello della volontà, la teoria con la prassi, l'ambito cioè con cui si organizza la conoscenza e quello con cui si organizza l'azione, il dominio della volontà. Per «sapere», è necessario «audere», nel senso che se si vuole conoscere, si deve «aver coraggio». Dunque «l'attitudine conoscitiva» non è di per sé sufficiente per conoscere, esattamente come non lo è «crescere la conoscenza», se non viene accompagnata, dice Kant, da una precisa scelta di carattere etico, come l'aver coraggio, ad esempio, senza cui non c'è il sapere. E' come se la conoscenza si determinasse alla sola condizione che sussistano coraggio, ardimento, altrimenti si rischierebbe di restare nella condizione di minorenni.

La strada da percorrere è una soltanto e consiste nel «fare uso pubblico della propria ragione» sottraendosi con ciò alla tutela di chi pretenderebbe di pensare al nostro

posto. In questo senso «l'uscita che caratterizza l'*Aufklärung* è un processo che ci emancipa dallo stato di minorità».²⁶⁷ Lo stesso Foucault rileva come «l'uscita» sia presentata da Kant in modo ambiguo: da un lato come processo in fieri, dall'altra come obbligo e compito. Infatti dall'incipit del saggio Kant evidenzia come l'uomo sia responsabile del suo stato di minorità responsabilità dell'uomo che potrà abbandonare solo «grazie ad un cambiamento che volontariamente opererà su se stesso».²⁶⁸

1.6. *Aufklärung*: «postura del pensare»

Su questo stesso tema interviene Michel Foucault, che interpreta e tratta l'illuminismo dedicando al saggio kantiano del 1784 apparso nella rivista berlinese, alcuni suoi scritti, redatti tra il 1978 e il 1984, nell'ultimo periodo della sua vita. Tre sono le occasioni. Nella prima, nella conferenza tenuta alla Sorbona,²⁶⁹ esposta alla Société Française de Philosophie nel 1978, sembra imbattersi con la tematica generale dell'*Aufklärung*, in seguito ad un'altra domanda, quella sulla critica. Nel chiarire il significato della “*critique*” Foucault conduce la tematica generale dell'*Aufklärung* nell'alveo della discussione sul significato e la funzione della critica.²⁷⁰ Nella seconda, l'incontro con la Risposta, conosciuto con il titolo *Illuminismo I*, riprende un suo intervento pronunciato negli Stati Uniti e parla di *What is Enlightenment*.²⁷¹ Infine, la terza occasione risale all'ultimo intervento, *Qu'est-ce que les Lumières*, pronunciato il 5 gennaio 1983, pochi mesi prima della morte del grande filosofo francese, al Collège de France.²⁷²

²⁶⁷ Kant, Foucault, *Che cos'è l'Illuminismo*, Mimesis, Milano-Udine 2012, p.26

²⁶⁸ Ivi, p.27

²⁶⁹ Il testo, pubblicato successivamente dal titolo *Qu'est-ce que la critique* (Critique et Aufklärung), in «Bulletin de la Société Française de Philosophie», Aprile-Giugno 1990, n.2, pp. 35-63, tr. it. M. Foucault, *Illuminismo e critica*, a cura di Paolo Napoli, Donzelli, Roma, 1997

²⁷⁰ Cfr. M. Foucault, *Illuminismo e critica*, a cura di P. Napoli, Donzelli, Roma 1997 p. 21-22

²⁷¹ Cfr. M. Foucault, *What is Enlightenment*, in P. Rabinow *The Foucault Reader*, Pantheon Books, New York 1984, pp. 32-50. Nel testo americano Foucault entra direttamente nella domanda kantiana –*Was ist Aufklärung* – ricordando che era stata posta nella rivista *Berlinische Monatsschrift* ai suoi lettori e nota che se oggi la stessa rivista ponesse ai lettori la domanda “*che cos'è la filosofia moderna?*” si risponderebbe che la filosofia moderna è quella che ancora tenta di rispondere alla questione di due secoli fa, *Was ist Aufklärung*. Dunque si comprende che la domanda sull'illuminismo non è una domanda di storia della filosofia, ma, per Foucault, una domanda sulla filosofia del nostro tempo, sul presente filosofico (Cfr. A. Di Caro, *Michel Foucault e l'attualità dell'Illuminismo*), in *Che cos'è l'Illuminismo*, in «*Hermetica*», Morcelliana, 2010, p. 236)

²⁷² Cfr. M. Foucault, *Qu'est ce que les Lumières?*, “*Magazine littéraire*”, n. 207, mai 1984, pp. 35-39, tr. it. *Che cos'è l'Illuminismo? Che cos'è la rivoluzione?* in «*Il Centauro*», n. 11-12, maggio-

Le tre diverse occasioni dedicate al saggio kantiano ci aiutano a comprendere le peculiarità dell'*Aufklärung*, cioè l'essere una disposizione intellettuale e una prassi inconcludibile. In particolare, la «postura intellettuale», quella che permette di rischiarare è l'esito di una scelta che coinvolge pienamente la dimensione dell'agire e quelle ad esso soggiacenti, un processo mai concluso rispetto al quale ciascuno è chiamato a dimostrare l'attitudine all'uso libero e autonomo della propria ragione. L'*Aufklärung*, già nella prima occasione, nella conferenza del 1978 alla Sorbona, viene identificato, non tanto con un evento storico determinato, ma con una «postura del pensare» legata alla *critica*, ovvero a quel «progetto che non smette mai di formarsi, di prolungarsi, di rinascere ai confini della filosofia, nelle sue immediate vicinanze, contro di essa, a sue spese, in direzione di una filosofia a venire, in luogo forse di ogni possibile filosofia».²⁷³

L'intima connessione con la *critica* coincide con un *atteggiamento*, che agisce come “strumento strutturato” volto al conseguimento di ciò che, di volta in volta, è criticato, «una certa maniera di pensare, di dire e anche di agire, un tipo di rapporto con l'esistente, con ciò che si sa, con ciò che si fa, un rapporto con la società, con la cultura, con gli altri, che potremmo definire l'atteggiamento critico».²⁷⁴ Foucault definisce l'atteggiamento critico come contropartita della governamentalizzazione infatti se nell'età moderna, le teorie politiche si interrogano su “come governare”, l'atteggiamento critico pone la questione inversa “come non essere governati”. Questo atteggiamento tipico dell'età moderna, costituitosi a partire dai secoli XV e XVI in Occidente agisce come “strumento strutturato”, per ottenere una diversa configurazione di ciò che, di volta in volta, è criticato, e si tratta di «uno sguardo su un campo in cui intende mettere ordine senza poter dettare legge»²⁷⁵ ovvero il campo di espansione delle “pratiche di governo”, intesa come «una pratica versatile in grado di illuminare una ricca gamma di situazioni [...] come quella tra padre e famiglia, maestro e discepolo, tra sacerdote e fedele, tra medico e malato, tra

dicembre 1984, pp. 229-236. Al Collège de France Foucault teneva la cattedra di Storia dei sistemi di pensiero. Il testo è stato tradotto in italiano ben due volte, dalla rivista «Il Centauro», 11-12, 1984 con il titolo *Che cos'è l'Illuminismo? Che cos'è la rivoluzione*, pp. 229-236 ed anche dalla rivista «Aut-Aut» (1985) con il titolo, *Il problema del presente. Una lezione su «Che cos'è l'Illuminismo»*, pp. 11-19

²⁷³ M. Foucault, *Illuminismo e critica*, a cura di P. Napoli, Donzelli, Roma 1997, p. 34

M. Foucault, Qu'est ce que les Lumières?, “Magazine littéraire”, n. 207, mai 1984, pp. 35-39, tr. it. *Che cos'è l'Illuminismo? Che cos'è la rivoluzione?* in «Il Centauro», n. 11-12, maggio-dicembre 1984, pp. 229-236

²⁷⁴ M. Foucault, *Illuminismo e critica*, p. 34

²⁷⁵ M. Foucault, *ibidem*, p. 35

sorvegliante e recluso, tra il soggetto e la propria anima, per giungere a quella più ampia e inclusiva che riguarda il governo di un territorio e di una popolazione».²⁷⁶ Risulta pertanto che “governare o essere governati” sono eventi storici radicati nelle dinamiche sociali in cui si intrecciano le fila delle singole soggettività e dei “dispositivi di verità”²⁷⁷ che ne guidano la condotta, mettendo in atto pratiche di assoggettamento e non rappresentano invece fatti normali che accompagnano per necessità antropologica la comunità degli uomini.

L'atteggiamento critico si incardina proprio nella possibilità di *porre* un limite all'assoggettamento attraverso la domanda, esattamente antitetica rispetto a quella che guida invece il processo di governamentalizzazione, e cioè di «come non essere governati in questo modo, in nome di questi principi, in vista di tali obiettivi e attraverso tali procedimenti»²⁷⁸ per allentare la presa sul soggetto messa in atto dalle arti del governo. La critica, alla luce di ciò, si configura, di conseguenza, come *possibilità e pratica di disassoggettamento*, come forma culturale generale che si identifica con «l'arte di non essere eccessivamente governati»,²⁷⁹ contropartita del processo di governamentalizzazione avviatosi nel XV e XVI secolo.

Emerge dunque che «il nucleo originario della critica rinvia a quel fascio di rapporti in cui si intessono i problemi del potere, della verità e del soggetto»,²⁸⁰ dove da un lato, confluiscono le forze messe in atto dalle pratiche di assoggettamento, che prevedono l'esercitarsi di un potere per mezzo di una verità e l'inverarsi di un discorso mediante un potere, dall'altro, «quel movimento attraverso il quale il soggetto si riconosce il diritto di interrogare la verità nei suoi effetti di potere e il potere nei suoi discorsi di verità».²⁸¹

In questa prospettiva, si può parlare della critica come di un «atteggiamento» che prende la forma della «*disobbedienza volontaria*», dell'«*indocilità ragionata*» - e cioè per far in modo di non essere «eccessivamente governati» - attraverso la quale si intraprende il cammino per diventare adulti, maggiorenni e si abbandona progressivamente la condizione di minorenni per poi uscirne quando si denunciano

²⁷⁶ P. Napoli, in M. Foucault, *Illuminismo e critica*, Introduzione, pp.11-12

²⁷⁷ Intesi come «l'insieme di regole di produzione della verità», cfr. *L'etica della cura di sé, come pratica della libertà* (intervista con Helmut Becker, Raúl Fornet-Betancout e Alfredo Gomez-Müller, 20 gennaio 1984), in Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste a cura di Francois Ewald e Daniel Defert, III: 1978-1985. *Estetica dell'esistenza, etica, politica*, a cura di Alessandro Pandolfi, Feltrinelli, Milano 1988, p.249

²⁷⁸ M. Foucault, *Illuminismo e critica*, p. 37.

²⁷⁹ Ibidem, p.38

²⁸⁰ Ibidem, p.40

²⁸¹ Ivi

le molte forme di “governamentalità” che plasmano e condizionano la nostra vita. Si garantirebbe così il «disassoggettamento nel gioco di quel che si potrebbe chiamare la politica della verità».²⁸²

Siamo di fronte al concetto di *critica* come peculiare «postura del pensiero», come rivendicazione dell'autonomia intellettuale che, diversamente inteso dalla definizione di critica elaborata da Kant nel corpus tre *Critiche*, tende a coincidere col processo di “fuoriuscita dalla minorità” di cui Kant tratta nella *Beantwortung*. Dice infatti Foucault:

quel che Kant descriveva come *Aufklärung* è esattamente ciò che intendevo descrivere come critica, ossia quell'atteggiamento critico che è un tratto specifico dell'Occidente a partire, credo, da ciò che è stato storicamente il grande processo di governamentalizzazione.²⁸³

L'*autonomia*, ovvero il problema del “governo” di se stessi, che è l'obiettivo positivo della critica,²⁸⁴ non va intesa in astratto sulla base di canoni universali come nel Kant delle tre Critiche: essa non coincide mai con un punto di arrivo, ma si risolve piuttosto in un movimento, in un congedarsi da una e dalla realtà data, dunque, una *fuoriuscita*.

E' dunque attraverso una «disobbedienza volontaria» che si diventa adulti, attraverso una «indocilità ragionata», quinta essenza di quel processo di rischiaramento in cui si radica l'*Aufklärung*: si esce insomma e si abbandona la condizione di minorenni, quando si ha il coraggio di denunciare le molte forme di governamentalità che condizionano e permeano la nostra vita.

Kant nel saggio del 1784 secondo Foucault introduce nella storia del pensiero un problema *nuovo*, una interrogazione del “presente” che per la prima volta «riguarda la pura attualità»,²⁸⁵ un'interrogazione sul presente posta in maniera innovativa giacché (Kant) non tenta di ricondurre la contemporaneità ad una totalità o proiettarla in vista di un compimento futuro, ma ne ricerca «una *differenza*: qual è la differenza che l'oggi introduce rispetto a ieri?»:²⁸⁶ dunque la questione della *Aufklärung* in quanto riflessione sull'oggi come *discrepanza storica*, è «l'abbozzo di ciò che potremo chiamare atteggiamento maturo», una precisa modalità di porsi rispetto alla propria attualità ma, insieme, una *attitudine*, un *compito*, un *éthos*.

La domanda sull'illuminismo è, per Foucault, una domanda sulla filosofia del

²⁸² *Ibidem*

²⁸³ M. Foucault, *Illuminismo e critica*, cit. p.(42) p. 37

²⁸⁴ *Ivi*, p. 27

²⁸⁵ M. Foucault, *Kant-Foucault. Che cos'è l'illuminismo*, p. 26

²⁸⁶ *Ibidem* p. 26

nostro tempo, del presente filosofico, che Kant qualifica senza situarlo nella scansione del presente, passato futuro. Così l'*Aufklärung* è preso nella sua definizione del presente dalla «*pure actualité. Il ne cherche pas à comprendre le présent à partir d'une totalité ou d'un achèvement futur*». E' un'azione, è cioè «l'uscita dalla minorità che l'uomo deve imputare a se stesso», la prima definizione di Illuminismo «è un'azione»²⁸⁷ e nei tre noti esempi illustrati da Kant per definire lo stato di minorità (un nlibro che pensa per te, un direttore spirituale che sostituisce la nostra coscienza e un medico che suggerisce il regime alimentare), probabilmente, secondo Foucault, il filosofo di Königsberg, aveva in mente l'orizzonte speculativo delle tre critiche.²⁸⁸

Foucault, analizzando le differenti accezioni di *Kritik*, sia quella alla base del corpus kantiano e la *Kritik* soggiacente al saggio sull'*Aufklärung*, ne ridefinisce il rapporto e il legame mostrando come tra le due posizioni, pur con accenti differenti, intercorrano delle somiglianze quasi a coincidere, un'*attitudine* relativa al presente e al rapporto con noi stessi, proprio perché le tre critiche «legittimano l'uso della ragione in vista del conoscere, del fare e della speranza » in quanto allontanano il dogmatismo e l'eteronomia e fissano i principi della ragione resa autonoma.²⁸⁹

Se *Aufklärung*, il “rischiamento”, descrive “il momento in cui l'umanità farà uso della propria ragione senza sottomettersi ad alcuna autorità”, e si identifica con l'uso autonomo delle proprie facoltà intellettuali, determinando ciò che possiamo conoscere, ciò che ci possiamo fare, ciò che ci è lecito sperare, la *Kritik* pone le premesse per la completa autonomia della ragione. In questo senso, «la Critica è una sorta di libro di bordo della ragione adulta, divenuta maggiorenne nella *Aufklärung*; e, inversamente, la *Aufklärung* è l'età della Critica».²⁹⁰

Si verrebbe a creare un rovesciamento del compito attribuito alla *Critica* kantiana che da custode e *guardiano* dei limiti necessari e invalicabili della conoscenza, dell'azione, del giudizio, a «*critica pratica* dei limiti attuali nella forma del superamento (possibile)».²⁹¹ All'analisi storica dei limiti, viene così a corrispondere una prova *pratica* del loro possibile superamento.

Da un approfondimento più analitico sulle differenze fra «critica» e

²⁸⁷ A. Di Caro, *Michel Foucault e l'attualità dell'Illuminismo*, in «Hermeneutica», Che cos'è l'illuminismo, Morcelliana, 2010, p.236

²⁸⁸ Ibidem

²⁸⁹ Cfr. A. Di Caro, p. 238

²⁹⁰ Ivi, p.31

²⁹¹ Ivi, p.41 (*corsivo nostro*)

«rischiamento», emerge un comune denominatore in quanto entrambe esprimono, pur con accenti diversi, una *attitudine* relativa al presente e inoltre al rapporto con noi stessi.

Foucault, in questo secondo scritto, (rispetto anche alla conferenza alla Sorbona) *Che cos'è l'Illuminismo*, indaga le implicazioni sottese all' *Aufklärung* circa la relazione riflessiva dell'uomo con se stesso e giunge ad una conclusione legata alla filigrana etica sottesa al saggio kantiano, riassumibile nell'espressione: «questa modernità non libera l'uomo nel suo essere proprio; essa gli impone il compito di elaborarsi da sé». ²⁹²

Dalla rilettura kantiana della *Risposta*, Foucault vede il convergere di questioni filosofiche, intimamente legate e complesse, relative alla domanda sul rapporto col *presente* e alla costituzione di noi stessi come soggetti autonomi, rispetto alle quali tenta di stabilire - riconoscitane la fecondità - con quali modalità, nel tempo presente, possa essere ricostruito ripensato e riattivato quell'atteggiamento che soggiace all'esercizio della critica e all'attività del rischiamento. ²⁹³ Dunque, si propone di «fare l'analisi di noi stessi in quanto esseri storicamente determinati, in parte, dalla *Aufklärung*. Il che implica una serie di indagini storiche precise; [...] orientate verso i limiti attuali del necessario». ²⁹⁴ Ecco dunque che il compito della critica kantiana, così come esso era stato definito nelle opere maggiori del filosofo di Königsberg, finisce per essere rovesciato (anziché essere concepita come *guardiano* dei limiti necessari e invalicabili della conoscenza, dell'azione, del giudizio, essa viene assunta come *critica pratica* dei limiti *attuali* «nella forma del superamento *possibile*» ²⁹⁵) Il palinsesto foucaultiano sul ri-pensare il saggio kantiano, fa emergere un aspetto del rischiamento che pone in sé la «messa in gioco del soggetto». Per «rischiare» e «fare chiarezza» non è sufficiente sottrarsi alla tutela di ogni “pretesa autorità”: non meno necessario è un esercizio di concreta auto-critica, volto a “elaborarsi da sé”, costruire, in quanto “la fuoriuscita dalla minorità” (non si presenta esclusivamente con un carattere *denstruens* rispetto ad ogni vincolo “governamentale”) presuppone una capacità *construens*, affidata alla valorizzazione onnilaterale della critica. Serve cioè, in un orizzonte mai definitivamente compiuto, cioè l'*Aufklärung*, «un lavoro di noi stessi su noi stessi

²⁹² Ibidem, p. 37

²⁹³ Cfr. U. Curi, p.47

²⁹⁴ Ivi, p.38

²⁹⁵ Ivi, p.41 (*corsivo nostro*)

n quanto esseri liberi». ²⁹⁶

1.7. *Aufklärung* verso un'ontologia del presente

La rilettura che Foucault fa del testo kantiano, la *Beantwortung*, da molti reputato “minore”, segna una svolta capace di incidere in profondità il corso della filosofia contemporanea. Il tragitto da lui descritto, nei due testi precedentemente considerati sulla *Risposta* kantiana rappresenta il cammino che, muovendo dalla «indocilità ragionata», giunge all'elaborazione di se stessi. Nel terzo contributo, che si intreccia con circostanze biografiche (la morte dell'autore) conferendo un carattere di testamento spirituale, Foucault torna sulla domanda kantiana, in modo incisivo ed ancora più esplicito. Definisce nuovamente la questione, la domanda kantiana in *Che cos'è l'Illuminismo?* nella conferenza del 5 gennaio 1983 al Collège de France ²⁹⁷ dal titolo *Qu'est ce que les Lumières?* e introduce, rispetto ai due precedenti, una modalità innovativa dell'interrogazione - che da quel momento in poi sarà elemento distintivo del Moderno: una questione, che, per la prima volta, si pone in rapporto non longitudinale con gli Antichi, ma «“sagittale” con la propria attualità» ²⁹⁸ o verticale ²⁹⁹ del discorso sull'attualità; inoltre tematizza anche l'altra faccia dell'attualità. Va sottolineato che nel passato, prima cioè del testo kantiano del 1784, nessun filosofo si era interrogato sulla realtà cui riconosceva di appartenere, allo scopo di far emergere un elemento particolare, capace di distinguerla da altre epoche e conferirgli un senso. La questione sul Moderno era stata affrontata nella prospettiva del rapporto o differenza tra Antico-Moderno per decretare la superiorità dell'uno rispetto all'altro, come una «questione di polarità». ³⁰⁰ Nel saggio kantiano la modernità assume invece la forma di un “atteggiamento”, di un'interrogazione *di se stessa su di sé*, proponendosi come “evento” filosofico originale e consapevole di sé. Foucault si chiede:

Non è [...] l'illuminismo la prima epoca che [...] si autoappella evento che appartiene ad una generale storia del pensiero, della ragione e del sapere, in cui esso stesso ha da giocare il suo ruolo? ³⁰¹

²⁹⁶ Ibidem, p. 43

²⁹⁷ Cfr. M. Foucault, *Il governo di sé e degli altri*, Corso al Collège de France (1982-1983), Feltrinelli, Milano 2009, Prima ore di lezione, Seconda ora di lezione, pp.11-47

²⁹⁸ Michel Foucault, *Che cos'è l'Illuminismo? Che cos'è la rivoluzione?* op. cit., p. 231

²⁹⁹ Cfr. M. Foucault, *Il governo di sé e degli altri*, p.23

³⁰⁰ Cfr. M. Foucault, *ivi*, p.23

³⁰¹ Michel Foucault, *Che cos'è l'Illuminismo? Che cos'è la rivoluzione?*, p.231. Osserva Foucault

L' *Aufklärung* ha coscienza della propria modernità e non cerca aiuti, né nel passato, né nel futuro: in questo Foucault ravvisa una delle prime manifestazioni della filosofia moderna che non cesserà di interrogarsi a partire dal XVIII secolo sulla propria attualità.³⁰² Rispetto ai due scritti precedenti, la novità dei riferimenti alla *Risposta* kantiana, secondo Foucault mostra che il saggio del 1784, non rappresenta soltanto una modalità innovativa di interrogazione che si porrà da quel momento in avanti, comune carattere distintivo del Moderno, ma tematizza un'altra faccia dell'attualità, cercando di dar una risposta a proposito di un altro avvenimento, «uno di quei momenti autoreferenziali che non ha mai smesso di interrogare se stesso».³⁰³ Questo avvenimento è posto attraverso la domanda «Che cos'è la rivoluzione?».³⁰⁴ Foucault rintraccia tra il saggio kantiano del 1784 e la seconda sezione dello scritto del 1798 *Conflitto delle facoltà*³⁰⁵ «una sorta di continuità del testo del 1784»³⁰⁶ e rileva nei due testi kantiani quella «postura del pensiero» tipica di colui che, ancor oggi, eserciti quella *prova* storico-pratica in cui consiste l'ontologia critica dell'attualità. Foucault evidenzia l'enfasi kantiana sull'attualità e sull'evento dell' *Aufklärung* sottolineando che per la prima volta la filosofia problematizza la sua attualità discorsiva.³⁰⁷ Si tratta dunque di riconoscere, scoprire e interrogare il presente, la realtà contemporanea per ravvisare tra i molti eventi che si sono

che l' *Aufklärung* è la prima epoca che si nomina da sé e che invece che caratterizzarsi secondo la vecchia tradizione, come periodo di decadenza o di splendore, si definisce attraverso un certo "evento", l' *Aufklärung*, che rientra nel campo di una storia generale del pensiero, della ragione del sapere all'interno del quale l' *Aufklärung* stessa deve svolgere un ruolo. L' *Aufklärung* è un periodo che si designa da sé, che formula autonomamente il suo motto, i precetti, che dice ciò che bisogna fare, sia in rapporto al suo presente, alla storia generale del pensiero, della ragione e del sapere sia in rapporto alle forme di conoscenza, di ignoranza per delle istituzioni (M. Foucault, *Il governo di sé e degli altri*, Corso al Collège de France (1982-1983), Feltrinelli, Milano, 2008, p.24)

³⁰² A. Di Caro, *Michel Foucault e l'attualità dell'Illuminismo*, in «Che cos'è l'Illuminismo?», Hermeneutica, Morcelliana, Milano, 2010, p.246

³⁰³ M. Foucault, *Il governo di sé e degli altri*, pp.24-25

³⁰⁴ I. Kant, *Conflitto delle facoltà*, in I. Kant, *Stato di diritto e società civile* (a cura di) Nicolao Merker, Editori Riuniti, Roma 1982, pp. 317-329. Kant nel 1798 giunge a dare un seguito al testo del 1784: se nel 1784 poneva la questione e cercava di rispondere alla domanda postagli: *Was ist Aufklärung?*, nel 1798 risponde invece a una domanda che egli stesso si pone, anche se, risponde a una questione che certamente l'attualità gli poneva e che dopo il 1794 veniva posta dal dibattito filosofico in Germania, Che cos'è la Rivoluzione?. Sulla stessa domanda aveva scritto anche Fichte nel 1794 (J.F.Fichte, *Contributo per rettificare i giudizi del pubblico sulla rivoluzione francese*, in *Sulla rivoluzione francese* (a cura di) V.E.Alfieri, Laterza, Roma-Bari 1974)

³⁰⁵ Cfr. I. Kant, *Conflitto delle facoltà*, in *Stato di diritto e società civile* (a cura di) N. Merker, Editori Riuniti, Roma 1982, pp.317-329. Nella seconda dissertazione, parlando dei rapporti conflittuali tra filosofia e facoltà di diritto, Kant situa l'essenza di tali rapporti intorno alla questione: «Esiste un progresso costante per il genere umano?» Risponde dicendo che per contrastare il progresso ci deve essere «un segno *rememorativum, demonstrativum, prognosticum*», che sa riconoscere il carattere del progresso, che sa dimostrare quel carattere che è l'oggi, che questo segno ci sarà anche nel futuro. In tale contesto, Kant fa l'esempio della Rivoluzione Francese

³⁰⁶ M. Foucault, *Che cos'è l'illuminismo? Che cos'è la rivoluzione*, p.231

³⁰⁷ A. Di Caro, p.246

storicamente determinati, quello che possa esser considerato la “causa” del progresso in quanto capace di configurare «una tendenza generale del genere umano».³⁰⁸

Il segno per constatare il progresso, afferma Kant, deve essere un «segno *rememorativum, demonstrativum, prognosticum*», che sa mostrarne il carattere, che è l’oggi, e che ci sarà anche nel futuro, come nel caso della Rivoluzione Francese, fenomeno che non si dimentica più. Allo stesso modo anche l’*Aufklärung* potrebbe essere interpretato come tale segno: non si tratta di riattualizzare o insistere sugli aspetti decettivi come nella Rivoluzione Francese, ma di conservare il suo ricordo per alimentare il presente, l’attualità,³⁰⁹ esattamente come non ha senso preservare i resti dell’*Aufklärung* né criticare dialetticamente l’Illuminismo.

“Che cos’è l’Illuminismo? Che cos’è la rivoluzione?” - sono le due domande e forme attraverso le quali Kant «interroga la propria attualità»,³¹⁰ dando vita, per la prima volta, a quell’*ethos* in cui consiste la modernità.

Kant, secondo questa prospettiva argomentata nel saggio foucaultiano, parrebbe essere l’interprete delle due anime e tradizioni critiche del filosofare moderno: se con gli scritti maggiori nella sua grande opera *Critica*, avrebbe fondato la «analitica della verità» volta a ricercare le condizioni necessarie da cui è possibile una “conoscenza vera”,³¹¹ a partire dalla quale una fetta della filosofia moderna dopo il XIX secolo si è presentata e sviluppata come “analitica della verità”; dall’altra parte, sarebbe possibile rintracciare il primo esempio di una diversa modalità di riflessione e “interrogazione critica”, che si vede nascere nella questione dell’*Aufklärung* e nel testo sulla Rivoluzione,³¹² «un’ontologia di noi stessi, del presente», un’ontologia della modernità. Essa si interroga non più sulle condizioni di una conoscenza vera, ma formula l’interrogativo su quale sia il nostro presente: «Che cos’è la nostra attualità? Qual è il campo attuale delle esperienze possibili?»,³¹³ aprendo uno spazio di riflessione per una interrogazione critica che destabilizza i modi di fare, di essere e di pensare correntemente accettati. Foucault, come sottolinea Di Caro, ha distinto il suo approccio teoretico da quello

³⁰⁸ M. Foucault, *Che cos’è l’illuminismo? Che cos’è la rivoluzione?* in «Il Centauro», 11-12, 1984, p. 232

³⁰⁹ A. Di Caro, p.247

³¹⁰ M. Foucault, cit., p.235

³¹¹ M. Foucault, *Il governo di sé e degli altri*, p.30

³¹² M. Foucault, ivi

³¹³ M. Foucault, *Che cos’è l’illuminismo? Che cos’è la rivoluzione?*, p.236

“trascendentale” della filosofia kantiana e post anche in questo ultimo scritto, con le sue parole “l’ontologia del presente” non è “analitica della verità”.³¹⁴ In tal senso, il progetto sull’ontologia dell’attuale viene a far parte a pieno titolo della tradizione del pensiero occidentale qualificandosi come interrogazione sul presente, volta ad indicare senso e direzione, non per mera contemplazione, ma per spinta all’azione. Il “rischiaramento”, alla luce degli scritti foucaultiani (qualora si interpreti il testo di Foucault sull’articolo kantiano come “risposta” alla domanda a cui Kant intende corrispondere), sia per Kant che per Foucault si realizzerebbe, anzi, sarebbe possibile, a condizione che si assuma una certa «postura intellettuale», a condizione cioè che si modifichi radicalmente le “modalità di esercizio concreto delle proprie capacità conoscitive”.³¹⁵

L’*uscita*, con cui si identifica il diventare maggiorenni, di conseguenza, non coincide con un *evento* circoscritto, con un *passaggio*, realizzato una volta per tutte, ma si tratta appunto di un *processo*, nel quale siamo costantemente e ripetutamente chiamati a dimostrare l’attitudine all’uso libero e autonomo della nostra ragione, e in cui sono in prima linea chiamate anche le nostre qualità morali.³¹⁶

Da questo punto di vista, ci si potrebbe spingere oltre ed ad affermare che l’intervento di Foucault sul saggio kantiano si traduce nell’esplicitare fino in fondo il significato del motto oraziano citato dall’autore delle *Critiche* e ci ha permesso di capire che il «rischiaramento» rappresenti una prassi inconcludibile e una «postura intellettuale». Dunque l’«atteggiamento critico» diventa un vero e proprio *stile cognitivo*, una nuova *forma di razionalità*. Meglio ancora, si identifica con quell’ *Aufklärung* del saggio del 1784, caratterizzato dallo stesso filosofo in rapporto allo «stato di minorità» nel quale l’umanità sarebbe trattenuta, in maniera autoritaria. L’intervento di Foucault sul saggio kantiano esplicita fino in fondo il significato del motto oraziano, *sapere aude* che racchiude in sé il processo che conduce verso la maggiore età.

³¹⁴ A. Di Caro, p.247

³¹⁵ Ciò avvalorerebbe l’importanza riconosciuta dal Foucault allo scritto kantiano, da lui stesso non troppo valorizzato, e la stessa definizione fornita da J. Habermas sulla *Risposta* - pur muovendo da premesse nettamente diverse, rispetto all’approccio foucaultiano - come “una freccia scagliata al cuore del presente” (J. Habermas, *Una freccia scagliata al cuore del presente: a proposito della lezione di Michel Foucault su “Was ist Aufklärung?” di Kant*, “Il Centauro”, n. 11-12, maggio-dicembre 1984, 237-241.)

³¹⁶ Cfr. U.Curi, p.51

2. L'esercizio critico di «pensare da sé»

2.1. *Selbsdenken e Selbstdenker*: la fatica e il coraggio di «pensare da sé»

«Imparare non dei pensieri, ma a pensare»³¹⁷ con la propria testa per essere capaci di camminare da solo. E' questo il proposito di Kant, uno degli obiettivi formativi delle sue lezioni agli studenti del corso universitario a Königsberg, impegnati ad «imparare a filosofare». L'esortazione kantiana, nella sua suggestività, non può che suscitare immediata condivisione, non solo limitatamente all'insegnamento della filosofia, ma rispetto all'intera educazione dell'uomo che dovrebbe essere sempre orientata alla formazione di un pensiero autonomo, intendendo con questa espressione l'esercizio del senso critico, lo spirito di osservazione personale, il rifiuto dei pregiudizi, la disponibilità al confronto con il pensiero dell'altro. Sebbene l'esercizio autonomo del pensiero sia reso difficile dai molteplici vincoli cui l'uomo si trova e che quotidianamente vive, il «pensare da sé» può permettere di intraprendere la via dell'età adulta per diventare «maggioresni», una meta, mai pienamente e definitivamente raggiunta, una progressiva conquista che impegna le risorse intellettuali³¹⁸ e le energie morali, una “lotta” con se stessi, con la «viltà» di chi preferisca affidarsi alla tutela altrui. Contrariamente, ogni qual volta non si pensa con la propria testa, non si fa uso delle proprie facoltà intellettuali, è sempre presente il rischio di cadere in balia del potere altrui e di esserne soggiogati.

³¹⁷ Il riferimento è allo scritto che Kant consegnò ai suoi studenti prima dell'inizio del corso universitario a Königsberg, nell'anno accademico 1765-1766. I. Kant, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahr von 1765 bis 1766*, II, p. 306,²³⁻²⁵ tr. it., A. Guzzo, *Un programma di Kant*, in A. Guzzo, *Concetto e saggi di storia della filosofia*, Le Monnier, Firenze 1940, pp.322-324; cfr. I.Kant, *Comunicazione di I.Kant sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-66*, a cura di Formizzi, Il Segno dei Gabrieli, Verona 2004. (Per un esame analitico del testo cfr. H.J.Vleeschauer, *La Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahr von 1765 bis 1766 d I.Kant*, Mededelings, van die Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria 1965 e Id., *Philosophie lehren-Philosophieren lernen, in Tradition und Kritik: Festschrift für Rudolf Zocher zum 80. Geburtstag*, a cura di W.Arnold e H. Zeltner, Frommann, Stoccarda-Bad Cannstatt 1967, pp. 283-298)

³¹⁸ La descrizione del *Sofista platonico*, ci riporta alla *Risposta* kantiana. La stretta affinità Analogamente al *dráma* platonico nel quale i due giovani personaggi, Teeteto e il suo interlocutore, lo Straniero di Elea, imbattendosi in una difficoltà tale da compromettere la loro impresa di fornire una definizione della figura del sofista, si trovano a dover compiere una scelta: o contraddire un divieto posto dal padre Parmenide (per il quale il non-essere è, in quanto tale, inesprimibile, illogico), e piegarsi alla proibizione parmenidea, privandosi del *logos* della facoltà di argomentare con coraggio, («dare l'attacco al discorso paterno»), o rinunciare a ogni sorta di filiale subordinazione, riappropriarsi del *logos* e combattere, è la condizione

Le implicazioni filosofiche dell'esortazione kantiana a far uso delle proprie facoltà intellettuali vanno oltre ed estendono il significato dell'espressione utilizzata dal filosofo, partendo proprio dalla definizione che lui stesso dà dell'Illuminismo. Proviamo ad analizzarne e verificarne i passaggi salienti attraverso la lettura dello scritto programmatico nel quale il tema dell'autonomia è centrale, e che Kant elabora come dichiarazione di intenti e introduzione alle sue lezioni. Circa venti anni prima della pubblicazione dello scritto del 1784 comparso sulla rivista «Berlinische Monatsschrift», *Was ist Aufklärung*, precisamente nel 1765-1766, in un contesto diverso, Kant, espone con grande forza e innovatività alcuni dei principi contenuti nel saggio sull'illuminismo.

Si tratta della celebre «*Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766*»,³¹⁹ Notizia sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-'66, pubblicata nell'ottobre del 1765, uno scritto singolare nel quale Kant, nell'approfondire alcuni aspetti del saggio del 1784, offre una sorta di fondazione teoretica di ciò che in «*Was ist Aufklärung*» è affermato in maniera perentoria. Anche se la *Beantwortung*, paragonata alle tre Critiche, possa esser stata a lungo considerata un testo minore, la *Nachricht* consente di comprendere l'intenzione sottesa alle espressioni con cui Kant inaugura il corso delle lezioni del semestre invernale del 1765-66. I due scritti kantiani appena richiamati, «*Was ist Aufklärung*», redatto a scopo divulgativo e destinato ad una rivista e «*Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahr von 1765- 1766*», a scopo squisitamente didattico, una sorta di manifesto programmatico contenente il programma del corso universitario di storia della filosofia del semestre invernale, quando Kant è ormai *privat dozent*,³²⁰ mostrano un significativo punto di convergenza. Infatti, mentre nella «*Beantwortung*», in senso generale, viene indicato il percorso che permette la fuoriuscita dalla minorità

³¹⁹ I. Kant, *Nachricht; Comunicazione di I. Kant sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-66*, in I. Kant, *Antologia di scritti pedagogici*, a cura di G. Formizzi, Il Segno dei Gabrieli, Verona 2004, p. 153

³²⁰ Kant aveva conseguito l'abilitazione alla docenza il 27 settembre 1755 ma non era ancora titolare effettivo di cattedra, era ancora un semplice *privat Dozent* e da oltre un decennio svolgeva un'intensa attività didattica, dalle 20 alle 25 ore di lezione settimanali su molte discipline filosofiche. Doveva conquistarsi gli studenti, dalla cui frequenza ai corsi, dipendeva la prosecuzione del rapporto contrattuale. Di qui il profuso impegno nella redazione del testo da diffondere agli studenti, una dissertazione breve, ma densa di spunti per sollecitare interesse e curiosità negli studenti, favorevolmente attratti da una impostazione innovativa. L'annuncio delle lezioni che si sarebbero svolte nel semestre conteneva l'indicazione dell'argomento del corso, la bibliografia, il luogo e l'orario (cfr. E Arnoldt, *Kritische Excurse im Gebiete der Kantforschung*, 2 Teil, in Id., *Gesammelte Schriften*, a cura di O. Schondorffer, Bd. 5, B.Cassirer Berlino 1909, pp.173-344)

attraverso il richiamo della metafora del “camminare da soli”, finalizzata a segnalare la condizione a cui il giovane si riduce, s-confinato in un girello da intraprendenti tutori che se ne sono in qualche modo assunti la custodia, nella «*Nachricht*», lo scritto del 1765-66, la stessa metafora intende questa volta indicare lo scarto fra le due opposte modalità di concepire la filosofia, offrendo una sorta di fondazione teoretica rispetto a quanto già espresso nel saggio del 1784, precisando in una certa misura le «modalità tecniche di realizzazione dell’*Aufklärung*».³²¹ Sembra che nella *Nachricht*, Kant approfondisca ed integri l’orizzonte concettuale inscritto del saggio del 1784 tornando ad affrontare il concetto dell’autonomia e specificando, in forma quasi “tecnica”, l’articolazione di un percorso morale e intellettuale idoneo a definire le modalità della fuoriuscita l’*Ausgang*, e la realizzazione dell’*Aufklärung*:³²² dalla condizione di minorità l’uomo esce facendo un uso libero e incondizionato delle proprie capacità intellettuali. Per spiegare questo assunto, Kant nello scritto “precritico”, la *Nachricht* appunto, indica quale sia l’obiettivo e l’orientamento dell’insegnamento universitario che deve riguardare tutti i giovani. In tal senso, la *Comunicazione* può essere considerata parte integrante di un ragionamento più complessivo ripreso e approfondito a distanza di circa vent’anni.

Va sottolineato che nell’ottobre del 1765 siamo ancora nel pieno della fase precritica e, all’interesse scientifico, prevalente in Kant nel decennio precedente, subentra un interesse più marcato e preciso per la filosofia soprattutto per il metodo,³²³ come emerge dal testo più significativo in quel periodo, la «*Untersuchung uber die Deutlichkeit der Grundsätze der natürlichen Theologie und der Moral*» (Indagine sulla distinzione dei principi della teologia naturale e della morale) in cui si enuncia la distinzione fra il metodo sintetico della matematica e quello analitico della filosofia, pubblicato nel 1764. La *Comunicazione*, destinata

³²¹ U. Curi, *La porta stretta. Come diventare maggiorenni*, Bollati Boringhieri, Torino 2015, p.55

³²² Cfr. U. Curi, *Pensare con la propria testa* (a cura di) S.Capodivacca, Mimesis, Milano-Udine 2009

³²³ Considerazioni sulla didattica e sul metodo della filosofia emergono in tutti i documenti dell’attività di docente di Kant, nelle *Vorlesungen* di Logica e Metafisica, a partire dagli anni 1760 fino alla conclusione della sua attività didattica nel 1796(cfr. G. Micheli, *Kant storico della filosofia*, Antenore, Padova 1980, pp.90-97); inoltre vengono riprese anche nella *Dottrina del Metodo* della *Critica della ragion pura* (I.Kant, *Critica della ragion pura*, Sezione prima *Disciplina della ragion pura*, B740-766, tr.it., pp. 550-566 e nell’*Architettonica della ragion pura*, B 860-879, pp. 623-635) e trovano conferma nelle testimonianze di biografi sull’attività di insegnamento di Kant (*La vita di Immanuel Kant*, L.E.Borowski, R.B.Jachmann A.Ch.Wasiansk (a cura di) E.Pocar, Laterza Bari, 1969, pp.78-79)

agli studenti che seguivano il corso delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766, è preceduta da considerazioni di carattere pedagogico-didattico e filosofico volte a far comprendere le ragioni del programma e gli obiettivi formativi che si prefiggeva di raggiungere, una giustificazione della “nuova direzione” che Kant aveva ritenuto utile apportare al proprio metodo dell’insegnamento universitario in generale, con particolare riferimento alle discipline filosofiche e, concludendo lo scritto, precisa che:

Questa è la breve comunicazione riguardante le attività di cui mi occupo in questo semestre universitario [già] iniziato e che ho ritenuto necessario [esporre] solamente perché ci si possa fare un concetto del metodo di insegnamento cui trovai utile ora apportare alcune modifiche.³²⁴

Il testo kantiano si compone di due parti distinte: la prima, di carattere generale sviluppa per macrolinee una pedagogia e una didattica dell’insegnamento universitario; la seconda applica tali regole generali (la «filosofia» dell’insegnamento universitario) all’organizzazione dei suoi corsi semestrali, tanto a quelli filosofici, come la Metafisica, la Logica e l’Etica, che a quelli non filosofici come la Geografia e la Fisica. Già dai primissimi capoversi del testo emerge che le regole pedagogiche e didattiche kantiane riguardano indistintamente tutte le discipline accademiche e, solo in un secondo momento vengono applicate alla filosofia.³²⁵

Scopo dell’insegnamento universitario, afferma Kant, particolarmente quello impartito nella facoltà filosofica o inferiore, cui accedevano tutti gli studenti e alla quale era affidato un compito formativo propedeutico alle tre facoltà superiori,³²⁶ la medica, la giuridica e la teologia che preparavano alle professioni, deve consistere nel fare dell’allievo un «*Selbstdenken*»,³²⁷ un pensatore autonomo, cioè un individuo capace di «pensare da sé», con la propria testa e, specificamente tutti gli allievi devono esser messi nella condizione di diventare *Selbstdenker*, individui capaci di sviluppare criticamente l’eredità consegnatagli dal passato.

³²⁴ I. Kant, *Nachricht*, II, p.313; id., *Comunicazione di I. Kant sull’ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, a cura di Giordano Formizzi, in *Antologia di scritti pedagogici Il Segno dei Gabrielli*, Verona 2004, p. 160

³²⁵ Cfr. G. Micheli, «L’insegnamento della filosofia secondo Kant», in AA.VV. *Insegnare la filosofia (a cura di) L. Illetterati*, Utet, Torino 2007, p.138

³²⁶ Era obbligatorio per gli studenti universitari seguire corsi filosofici, tra cui quello di logica, indipendentemente dall’indirizzo prescelto, quale carattere propedeutico

³²⁷ Il termine *Selbstdenker*, che ci ha accompagnato nello scritto *Was ist Aufklärung*, tornerà in *Cosa significa orientarsi nel pensiero?* e poi ancora nella *Logica*, compare molto spesso in Kant, ricorre di frequente nell’Illuminismo tedesco anche se le radici si rintracciano già agli albori del pensiero moderno e, nei successivi sviluppi, da Galilei a Cartesio, a Malebranche, a Locke, a Bayle, fino a Christian Thomasius e alla sua scuola, almeno in Germania (cfr. G. Micheli, cit. p.151)

«*Selbstdenken*» significa letteralmente «pensare da sé», con la propria testa, in modo autonomo e «*Selbstdenker*» è colui che ha imparato non i pensieri, ma a «produrre pensieri», che si è impadronito delle procedure e dei processi, diremo oggi, mediante i quali si è giunto a queste proposizioni. Per spiegare meglio questo assunto, Kant afferma che in generale l'allievo «[Lo studente] non deve imparare *pensieri (Gedanken)*, ma deve *imparare a pensare (denken)*»,³²⁸ non lo si deve *portare*, ma *guidare*, se si vuol che in seguito sia capace di camminare da solo». ³²⁹ Deve essere un *self-thinker*, giacché lo scopo dell'insegnamento in quanto tale, in particolare della filosofia, deve risiedere nel fatto che ognuno possa pensare con la propria testa ed essere messo nella condizione di pensatore autonomo. Aggiunge poi che, se all'università non si impara prima di tutto a «camminare da sé», cioè a pensare con la propria testa, l'università non serve a nulla, anzi viene meno al suo compito «e produrrebbe solo gravi danni». ³³⁰

Da questa affermazione, poi ripresa nel corso della *Comunicazione* appare chiara la contrapposizione fra due modalità diverse di intendere l'insegnamento e, conseguentemente, l'apprendimento. La finalità del processo formativo non deve consistere nel “consegnare” agli studenti «pensieri» già definiti, affinché li apprendano, ma deve concentrarsi piuttosto nel creare i presupposti, le *condizioni* affinché essi «pensino» in prima persona. Il docente, se resta fedele a questo approccio, dovrà limitarsi ad accompagnare gli studenti per mano alla soglia della conoscenza, “guidarli” cioè verso l'obiettivo di un uso autonomo delle loro capacità razionali, senza pretendere di “portarli” presupponendo, tacitamente, di possedere le conoscenze di cui crede essi abbiano bisogno.

Kant tocca il cuore di un problema squisitamente pedagogico, ma non solo, sul quale un sistema formativo ben organizzato, dovrebbe riflettere e *ri-pensare* l'insegnamento, qualora non ricalchi l'andamento del processo naturale della conoscenza. Dato che la conoscenza procede e si sviluppa seguendo tappe di maturazione successive- maturazione dell'intelletto attraverso l'esperienza, poi l'approdo a concetti mediante la ragione e la costruzione di una totalità organica attraverso la scienza, anche l'apprendimento dovrebbe seguire questo percorso. In questo modo, l'allievo potrebbe costruire sviluppare “competenze esperte” e

³²⁸ I. Kant, *Nachricht*, II, p. 305²³⁻²⁵; id. *Comunicazione di I. Kant sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, cit. p. 153.

³²⁹ I. Kant, *ivi*, p. 153

³³⁰ I. Kant, *ivi*, p. 152

intelligenti e godrebbe del vantaggio, anche qualora non completasse il percorso didattico, dell'utilità dell'istruzione ricevuta per la vita.

L'interesse di Kant si dirige verso il docente che se si limita meccanicamente a trasmettere dei contenuti (non importa se questi contenuti siano del docente o di altri) e se l'allievo altrettanto meccanicamente si limita a riceverli, ad assimilarli, senza aver minimamente pensato a imparare con la testa, egli avrà forse imparato delle idee, ma non sarà capace di produrle poiché non ha «imparato a pensare», cioè a servirsi in maniera proficua delle proprie facoltà. Questo, afferma Kant, è ciò che più conta nell'insegnamento superiore, mentre le «idee», è quanto di più lontano da ciò che dovrebbe esser l'insegnamento superiore. Solo quando si riesce ad indirizzare in maniera corretta lo sviluppo, secondo Kant, si impara a servirsi correttamente delle proprie facoltà. Lo sviluppo delle facoltà tuttavia segue un «ordine naturale» che non può essere troppo forzato, anticipando o precorrendo i tempi, anche se, precisa Kant, particolari esigenze della società, indotte artificialmente dal progresso, possono spingere in questa direzione innaturale. L'insegnamento, in ogni caso, va il più possibile adattato alla natura³³¹ anche se per ragioni storiche non potrà mai conformarsi ad essa³³² e se:

il processo naturale dell'umana conoscenza è che per prima cosa si formi l'intelletto, pervenendo attraverso l'esperienza a giudizi intuitivi e mediante questi a concetti; e che poi questi concetti siano messi dalla ragione in rapporto con le loro premesse e conseguenze, e alla fine siano compresi per mezzo della scienza in un tutto ben ordinato, allora anche l'insegnamento ha da prendere proprio la stessa via. Dunque da un maestro ci si attenderà che egli formi nel suo discepolo prima l'*intelletto*, poi la *ragione* e soltanto da ultimo ne faccia un *dotto*.³³³

Affermare che l'insegnamento universitario di una disciplina debba seguire il «processo naturale della conoscenza» vuol dire sostenere che, nella pratica didattica si devono seguire le procedure mediante le quali una qualsiasi scienza viene

³³¹ Nella *Nachricht* Kant sottolinea che la difficoltà di insegnare ai giovani ha come inconveniente il fatto che si è obbligati a precorrere con la conoscenza gli anni, senza invece attendere la naturale maturazione dell'intelletto e aggiunge che tale inconveniente non è del tutto evitabile perché in una tale epoca in cui l'organizzazione della società si è affinata, le conoscenze più sottili rientrano tra i mezzi di riuscita nella vita e diventano bisogni, cose che per loro natura dovrebbero essere annoverate fra gli ornamenti della vita

³³² «Insegnare ai giovani presenta sempre questo inconveniente: si è obbligati a precorrere con la conoscenza gli anni e, senza attendere la maturazione dell'intelletto, si è obbligati a impartire conoscenze che, secondo l'ordine naturale possono essere comprese solamente da una ragione esercitata ed esperta [...]. Questo inconveniente non è però del tutto evitabile, perché in un'epoca come questa, in cui l'organizzazione della società si è molto affinata, le conoscenze più sottili rientrano fra i mezzi di riuscita nella vita, e diventano bisogni, cose che, per loro natura, dovrebbero in realtà essere annoverate fra gli ornamenti della vita e, per così dire, fra il bello non indispensabile di questa. Su questo punto si può però almeno adattare di più l'insegnamento pubblico alla natura se non è possibile accordarlo interamente con essa», I. Kant, *Comunicazione*, cit.p.152

³³³ I. Kant, *Nachricht*, p.305¹⁻¹⁶, *Comunicazione*, cit. pp. 151-152

elaborata: solo se si procede facendo attenzione più all'acquisizione del metodo nel nostro uso di ragione che all'apprendimento dei contenuti si realizza un effettivo apprendimento. Un tal modo di procedere ha il vantaggio (insito nella corrispondenza con l'ordine naturale) che, «se pure il discente non dovesse pervenire, come avviene non infrequentemente, al livello più alto – cioè all'ultimo gradino dell'istruzione - egli avrà non di meno tratto vantaggio dall'insegnamento che gli è stato impartito, e sarà diventato più esperto ed assennato, se non per la scuola almeno per la vita.³³⁴

«La costruzione di una scienza è infatti una attività del pensare; e il processo naturale del pensare è quello stesso, cioè il metodo della scienza attraverso cui la scienza si costruisce giorno dopo l'altro negli istituti di ricerca».³³⁵ Ecco che apprendere una scienza, in senso proprio, è possibile solo se nella pratica dell'insegnamento si ripercorre quella medesima strada che si è costruita: questo non significa altro che «imparare a pensare», sviluppando le proprie facoltà secondo un "ordine naturale", dettato cioè dalla natura. Come le scienze che hanno per oggetto la realtà seguono un procedimento naturale per costruirsi, partendo dall'osservazione empirica, al concetto e in ultimo al ragionamento, analogamente anche la pratica dell'insegnamento universitario di queste discipline dovrebbe ispirarsi a tale procedimento per essere efficace. Kant rileva che l'approccio fondato sul "rispecchiamento" di quanto, a suo giudizio, è l'«ordine naturale» risulta esser capovolto nell'organizzazione degli studi a lui coeva e, capovolgendo il metodo, lo scolaro:

si impadronisca di una sorta di capacità di ragionare prima ancora che in lui si sia formato l'intelletto e produca una scienza d'accatto, che gli è stata, per così dire, soltanto appiccicata addosso e non gli è cresciuta dentro, per cui la capacità del suo animo è ancora sterile come sempre, ma per l'illusione di sapienza è diventata al tempo stesso anche più corrotta.³³⁶

Per far sì che si possa insegnare ad un giovane allievo a servirsi pienamente delle sue facoltà, sviluppandole secondo l'ordine naturale che, in ultimo, si identifica con il metodo stesso delle diverse scienze, la regola, per Kant, che un docente dovrebbe seguire e secondo cui comportarsi consisterebbe:

prima di tutto far maturare l'intelletto e sollecitarne la crescita, esercitandolo a esprimere giudizi d'esperienza e rendendolo attento a ciò che gli può insegnare la comparazione delle percezioni dei

³³⁴ I. Kant, *ivi*, p.152 Avrebbe torto Seneca quando ritiene che "*non vitae, sed scholae discimus*", perché diventare esperti e competenti è importante soprattutto per la vita

³³⁵ G. Micheli, *ivi*, p.140

³³⁶ I. Kant, *Nachricht*, p.306,¹²⁻²³ p.152

sensi. Da questi giudizi o concetti non deve intraprendere un salto temerario a quelli più alti e lontani, ma per pervenirvi percorrendo il sentiero naturale e battuto dei concetti inferiori, che lo conducono a poco a poco più innanzi: tutto questo però conformemente a quella capacità intellettuale che il precedente esercizio deve aver prodotto in lui, e non a quella capacità che il maestro trova, o crede di trovare in se stesso.³³⁷

2.1.1. Tra metodo e sapere

L'insegnamento superiore per essere efficace deve iniziare l'allievo ai metodi e alle tecniche della ricerca scientifica: *Ap*-prendere significa dunque appropriarsi di un *metodo* più che imparare contenuti slegati dalle procedure attraverso le quali si è giunti: così l'allievo imparerà a pensare con la propria testa e svilupperà e maturerà autonomamente le proprie facoltà. E' questo, quanto da un giovane professore ci si aspetta.

Queste affermazioni sono legate alla concezione del rapporto che in filosofia deve articolarsi tra *metodo e sapere*, e promuovere «autonomia di pensiero» come auto-fondatezza del metodo: dunque, autonomia di pensiero come auto-fondatezza del metodo filosofico. Il primato del metodo, non assume una posizione dogmatica, ma rappresenta l'unica via entro la quale è possibile iniziare un autentico cammino verso la conoscenza.³³⁸

La finalità verso cui l'insegnamento dovrebbe tendere, sostiene Kant nel prosieguo della «*Nachricht*», non consiste in una «passiva assimilazione di contenuti» da parte degli allievi, ma nel più nobile e faticoso impegno, che gli allievi stessi siano in grado di produrli. Tale principio, valido ed estendibile dal punto di vista generale per tutte le discipline, diventa ancor più pregnante quando si tratta della “filosofia”. Essa si costruisce attraverso un procedimento di ricerca che prevede l'osservazione empirica, concetto e ragionamento e, solo applicando tale metodo, potrà essere insegnata riproducendo cioè nell'insegnamento il metodo della ricerca senza trasmettere meccanicamente all'allievo contenuti già dati. Il docente potrà così riuscire a coltivare le facoltà dell'intelletto e l'allievo «imparerà a pensare», non i «pensieri». Kant, dopo aver detto che “non si deve insegnare la filosofia, ma si deve insegnare a filosofare”, e che «uno studente non deve imparare pensieri (*Gedanken*), ma deve imparare a pensare (*denken*)», precisa che il giovane che ha

³³⁷ Ibidem

³³⁸ Cfr. www.academia.edu, Contributo telematico, L.Rocca, «*Che cosa significa orientarsi nel pensiero*» ovvero *circa la possibilità di una conoscenza sintetica della totalità dell'essere*, p. 29

terminato l'istruzione scolastica era abituato a *imparare*: egli pensa che d'ora in poi *imparerà la filosofia*, ma per questo è impossibile, perché ora deve *imparare a filosofare* [...]. Ma *Philosophie lernen* (imparare la filosofia) è ben altro da *philosophieren lernen* (imparare a filosofare), infatti mentre nel primo caso la *conditio* dello studente non subisce alcuna modificazione significativa, restando egli un «mero recipiente» destinato ad assorbire e accogliere passivamente i contenuti, nel secondo caso, se adeguatamente guidato, potrà essere il soggetto della filosofia, di quell'attività destinata a segnare il suo “passaggio” a un'altra condizione. Il giovane potrà diventare capace di «camminare da solo» attraverso un insegnamento orientato verso l'autentico obiettivo di “apprendere a pensare”, e non soltanto a far assimilare pensieri.

L'immagine descritta precedentemente da Kant nella «*Beantwortung*», del giovane che si muove da solo e che abbandona il “girello” aiutato da un insegnante fedele al suo compito, si traduce in quella immagine descritta da Foucault, precedentemente affrontata, come «postura intellettuale». Dunque, l'allievo a cui si rivolge deve diventare un *Selbsdenker*, un individuo capace di pensare con la propria testa. Ci troviamo di fronte ad un rinnovato, oserei dire, autentico profilo formativo che non può certamente corrispondere a uno studente che ha recepito acriticamente e passivamente asseriti e proposizioni, piuttosto a colui che, attraverso «strumenti per pensare» si sia impadronito e abbia fatto proprie le *procedure* mediante le quali si possono raggiungere tali proposizioni e sia in grado di padroneggiarle con spirito critico: oggi diremo, uno studente competente. Ecco che *selbstdenken*, «pensare con la propria testa», vuol dire fare un uso autonomo e libero delle proprie capacità intellettuali, senza subire i condizionamenti di coloro che si ergono ad autorità, e pretenderebbero perciò di “espropriarci”, di “esautorarci”, di sottrarci la possibilità di pensare, se non secondo le loro direttive. Forse l'intenzione di Kant, come ha osservato il filosofo Curi,³³⁹ pur non esplicitata questo passaggio, era quella di far coincidere l'attività del *Selbstdenken* con l'*Ausgang*, con il processo di fuoriuscita dalla condizione di minorità, esaltando la funzione critica, riflessiva individuale. Se dalla minorità, come già sottolineato, si esce facendo un uso libero e incondizionato delle proprie capacità intellettuali, la dimensione del *Selbstdenken*, non può che rafforzare la sua portata. Infatti, colui che «pensa con la propria testa» è anche colui che ha intrapreso la via, quel processo nel quale si

³³⁹ U. Curi, op.cit., pp.52-58

realizza il «diventare maggiorenti». L'attività del *Selbstdenken* si deve pertanto congedare da quelle condizioni che invitano a «imparare pensieri», che ritengono che la filosofia consista, anziché nell'esercizio attivo del filosofare, nell'apprendere le filosofie, che pretendono di far coincidere il pensare con l'assimilazione e l'acquisizione di una certa quantità di pensieri elaborati da altri, che portano a credere che l'essere «dotti», l'aver studiato, implichi anche l'aver intelligenza. Se il principio mediante il quale un insegnamento deve guidare gli studenti verso un uso autonomo delle facoltà intellettuali è valido per tutte le discipline, maggiormente lo è per la filosofia. A questo punto Kant adduce un interessante argomento per fondare la suddetta distinzione, affermando che quando si vuole adattare la filosofia alla capacità non ancora esercitata dei giovani, sorgono difficoltà, infatti il giovane uscito dalla scuola era abituato ad *imparare*: egli pensa che ora in poi *imparerà la filosofia*, ma è impossibile perché ora deve solo *imparare a filosofare*. Poi aggiunge che:

Tutte le scienze che si possono imparare nel vero senso della parola si dividono in due tipi: le *storiche* e le *matematiche*. Fanno parte delle prime, oltre alla storia propriamente detta, anche le scienze naturali, la filologia, il diritto positivo, ecc. Poiché in tutto ciò che è storico l'esperienza o la testimonianza altrui, e in matematica l'evidenza dei concetti e l'infallibilità della dimostrazione costituiscono qualcosa di dato di fatto e dunque non si ha da ricevere, ne segue che in entrambi i casi, è possibile imparare, cioè [è possibile] imprimere nella memoria o nell'intelletto quello che ci può essere proposto come disciplina già pronta³⁴⁰.

La difficoltà risiede dunque nel fatto che le sole scienze che, *in senso proprio*, si possono imparare, sono le scienze storiche - oltre la storia propriamente detta, la descrizione o classificazione della natura,³⁴¹ le lingue, il diritto positivo - e le matematiche (aritmetica, geometria ed algebra), e questo perché in entrambi i casi si ha a che fare con «qualcosa è dato di fatto», con l'oggetto cioè di intuizione immediata, empirica o intellettuale e dunque si potrebbe dire, per il carattere di immediatezza intuitiva, della conoscenza che in esse ha luogo, la quale costituisce un qualcosa «di già provveduto» e che «non s'ha che da ricevere» o nella memoria o nell'intelletto. Ma ciò non accade nel caso della filosofia³⁴² che proprio per tale

³⁴⁰ I. Kant, *Nachricht*, pp. 306²⁶-307⁶; id., *Comunicazione*, p.153

³⁴¹ La descrizione della natura, per Kant pura e semplice descrizione di cose naturali come sono (*fisiografia*) insufficiente per ottenere risultati di valore scientifico, non deve essere confusa con la «storia della natura» (*fisiogonia*) che è scienza perché risale alle cause prime, né con la scienza newtoniana della natura

³⁴² Sebbene nel corso del tempo muti la classificazione kantiana delle scienze, sia nel Kant critico che pre-critico, in tale contesto intende per «filosofia» tutte indistintamente le scienze con le sole esclusioni, da un lato delle scienze storiche e dall'altro della matematica. Muta anche il termine «metafisica», ma la scienza della natura è per Kant, in accordo con la cultura del tempo, sempre

motivo essa, *in senso proprio*, non si può imparare in quanto non è «qualcosa di dato» da «imprimere nella memoria o nell'intelletto».

Kant considera le scienze matematiche le uniche discipline razionali che, in senso proprio, si possono imparare, cioè imprimere nell'intelletto come disciplina già pronta. In matematica, un concetto generale nasce dal collegamento arbitrario tra concetti, o *sintesi* così esso «non è dato prima della definizione, ma nasce con essa», mentre per la filosofia il concetto da spiegare «è già dato» fin dall'inizio, «ma in modo confuso e non sufficientemente determinato» e si deve procedere, per renderlo chiaro, alla suddivisione delle note, mediante l'*analisi*. Mentre in matematica si parte dalle definizioni con cui il concetto è sinteticamente costruito e la sua certezza è assoluta (contiene solo ciò che vi abbiamo messo, (di qui l'evidenza dei concetti e l'infallibilità delle dimostrazioni) in filosofia la definizione e spiegazione giungono (se) in ultimo, in quanto il concetto è già dato e non costruito come in matematica per cui il compito dell'analisi filosofica consiste nel renderlo distinto.³⁴³ Filosofia e matematica divergono sul metodo: al procedimento sintetico-costruttivo della matematica si oppone una concezione analitica della filosofia cioè un metodo per condurre il proprio pensiero. Essa procede in modo analitico, di suddivisione per rischiarare le conoscenze confuse, sebbene nell'analisi di un concetto se ne potrebbe tralasciare qualcuna, essenziale da comportare l'incertezza delle definizioni. Per questa ragione la filosofia non può essere insegnata come qualcosa di dato giacché è metodo e la si apprende, praticandola. Anche le scienze storiche, accanto alle matematiche «si possono, in senso proprio, imparare» cioè «imprimere» nella memoria come «disciplina già data, già pronta», oltre alla conoscenza delle lingue e il diritto positivo.³⁴⁴

In Kant³⁴⁵, la «conoscenza storica» è intesa, oltre alle matematiche, cioè le sole scienze che si possono imparare, con il significato di «*cognitio ex datis*», (come conoscenza di un dato di fatto, a posteriori, oggetto di intuizione empirica, *ex datis*, appunto) in opposizione alla «*cognitio ex principiis*», della «conoscenza razionale».

parte del sistema della filosofia. La filosofia è divisa in pura e empirica come nella prima *Critica della ragion pura* (A 840 B 868)

³⁴³Nella prima *Critica* di Kant ritroviamo la distinzione tra concetti fatti o costruiti della matematica e i concetti dati della filosofia, nel passo seguente: «la conoscenza *filosofica* è *conoscenza razionale* derivata da *concetti*, la conoscenza matematica è conoscenza razionale fondata sulla *costruzione* di concetti» (I. Kant, *Critica della ragion pura*, B 741, tr. it., pag.550-551)

³⁴⁴I. Kant, *Comunicazione di I. Kant sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, p. 152

³⁴⁵

Kant accoglie dal suo maestro Knutzen, la distinzione wolffiana fra «conoscenza storica» e «conoscenza filosofica» o «razionale» o «scientifica» collegandola con la diffusa nozione di *Selbstdenken*, come pensare da sé in maniera autonoma e libera. Nel testo che risale al corso tenuto nel semestre invernale 1762-63, *Logik Herder*, Kant oppone al metodo del pensare da sé (cioè la «conoscenza filosofica» della filosofia consistente nel possesso di un metodo), ad una conoscenza della filosofia meramente storica, *ex datis*, accolta servilmente da altri fra cui Cartesio che rappresenta, «un modello nel pensare con la propria testa», sottolineando che soltanto quando pensiamo con la nostra testa, possediamo il metodo della filosofia e siamo davvero filosofi,³⁴⁶ «il nobile orgoglio di pensare autonomamente di scoprire da soli i propri errori».

2.1.2. *Philosophiren lernen*, un metodo di ricerca attiva

Nella *Nachricht* compare la distinzione, poi più volte ripresa da Kant, tra «imparare la filosofia», (*Philosophie lernen*), che coincide invece nell'acquisire asserzioni esposte da altri e «imparare a filosofare», (*philosophiren lernen*) che coincide invece nell'usare la propria ragione: una distinzione tra lo studio «storico» della filosofia, la filosofia come insieme di contenuti dati, trasmessi dalla tradizione e passivamente accolti, e la filosofia come metodo, ricerca in atto, partecipazione attiva al movimento e al progresso della ricerca scientifica.

Nella definizione di filosofia come metodo che va fatto acquisire mediante l'insegnamento universitario, proprio come per le scienze della natura, Kant rimarca che essa costituisce

il metodo di pensare e argomentare *da se stessi* è ciò di cui lo studente propriamente cerca di entrare in possesso, il solo che può essergli anche realmente utile, e di cui le eventuali conoscenze positive nel frattempo acquisite devono essere considerate come conseguenze contingenti, dovendo egli soltanto piantare in se medesimo la radice feconda per averne in sovrabbondanza.³⁴⁷

Kant si scaglia e critica una conoscenza meramente mnemonica della filosofia opponendo e invocando invece il metodo del “pensare e dell'argomentare da sé”,

³⁴⁶ In *Logik Herder*, p. 4. Kant afferma: «Soprattutto Cartesio fu famoso. Il suo metodo è molto buono. E' un maestro nel pensare autonomo (quando pensiamo con la nostra testa siamo filosofi metodici. In generale, un filosofo non può essere wolffiano o altro; si deve pensare con la propria testa»

³⁴⁷ I. Kant, *Nachricht*, II, p.307,²⁶⁻³¹tr.it., *Comunicazione di I. Kant sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, cit. pp.159-160

appunto autonomo e con la propria testa. Ciò troverebbe conferma anche in un appunto kantiano risalente, secondo l'Adickes, tra il 1752-1755/56 agli esordi della sua attività di docente:

si deve distinguere tra la conoscenza filosofica dalla conoscenza della filosofia: La prima è un *habitus rationes rerum cognoscendi* ed è acquistata meditando, esaminando e perscrutando; essa consiste più nel metodo nell'uso della propria ragione che nel riempimento della memoria con asserzioni già esposte. Al contrario, la *cognitio philosophie* è la conoscenza di quello che intorno ai principi delle cose è esposto nei libri dei filosofi. Questo tipo di filosofia ha il suo posto nella memoria. Si leggono definizioni, si impara a comprenderle mediante gli esempi che vi sono aggiunti e gli scoli, si imprimono nella memoria, si acquista quel tanto di conoscenza del rapporto delle proposizioni nella dimostrazione del teorema, che consente di ripeter il tutto fedelmente. Se si dimenticano le parole della definizione, non si è in grado di trovarne nuove da soli. Non si tratta che di fedeli ripetitori di grandi uomini.³⁴⁸

Insomma, Kant in questo passo precisa che è necessario distinguere la conoscenza filosofica dalla conoscenza della filosofia. La «conoscenza filosofica», acquisita attraverso un'analisi e una riflessione profonda, esaminando all'interno, consiste più nel metodo dell'uso della propria ragione, che nel riempimento della memoria con asserzioni già esposte. Esiste dunque uno scarto tra l'uso della ragione, un'attitudine attiva della ragione e il riempirsi la memoria con nozioni.

La «conoscenza della filosofia» - l'imparare la filosofia - è la conoscenza di quanto si trova esposto nei libri dei filosofi, è imparare dalle asserzioni altrui e il luogo della conoscenza è la memoria. Opposta a questa, troviamo la conoscenza filosofica, espressa dal fatto che la filosofia non la si impara, ma la si esercita, nella quale il problema non è legato all'apprendere le idee degli altri, ma a riuscire a produrre idee, nella quale l'enfasi è posta sull'apprendimento a filosofare e non sull'apprendimento della filosofia, nella quale l'obiettivo prioritario consiste nel diventare *Selbstdenken*, uno capace di pensare da sé e non con la testa altrui.

Dunque, imparare la filosofia degli altri, è sempre utile, un arricchimento, ma non può esser confusa o fatta passare come pensare con la propria testa, o con “fare filosofia”.

Argomenti analoghi li ritroviamo nella Dottrina del metodo della prima *Critica* (*Methodenlehre*) in cui compare, anche con termini vicini, la distinzione wolffiana tra una mera «conoscenza storica», *ex datis*, della filosofia e una «conoscenza filosofica», *ex principiis*, della filosofia e viene collegata alla critica a una

³⁴⁸ *Refl. zur Logik* 1632, XVI, pp.52-53, cit., in G.Micheli, p.151

conoscenza e a un insegnamento soltanto mnemonici della filosofia. Afferma Kant che, se si prescinde dalla materia del conoscere e si guarda al modo in cui una conoscenza qualsiasi è acquisita, «ogni conoscenza o è storica o razionale»:

la conoscenza storica è *cognitio ex datis*; la razionale è invece *cognitio ex principiis*: Una conoscenza originariamente data come che sia, sarà, per chi la possiede, una conoscenza storica se egli l'avrà in quanto gli è stata data per via esterna o per esperienza immediata o per narrazione o anche per istruzione (cioè mediante conoscenze generali). Chi abbia imparato un sistema di filosofia, ad esempio il wolffiano, anche se si sarà ficcati intesta tutti i principi, le definizioni e le dimostrazioni, nonché l'intera ripartizione della dottrina, e sarà in possesso di queste cose a menadito, non avrà tuttavia acquistato che una completa conoscenza storica della filosofia di Wolff: non saprà e non giudicherà nulla di più di quanto gli è stato dato. Se gli contesterete una definizione, non saprà come sostituirla. Egli si è formato in base a una ragione estranea, ma la facoltà imitativa non è la facoltà produttiva: la sua conoscenza non gli viene dalla ragione, e quantunque sotto l'aspetto oggettivo, si tratti di una conoscenza razionale, sotto l'aspetto soggettivo si tratta di una conoscenza storica. Egli ha certamente appreso e ritenuto, ha imparato: è la copia in gesso di un uomo vivente.³⁴⁹

La «conoscenza razionale» o è «ricavata da concetti», derivata cioè dalle sue prime fonti di produzione, dai principi della ragione e si dice «filosofia» o «per costruzione di concetti» ed è «matematica». Le conoscenze razionali, oggettivamente tali (che hanno origine nella ragione propria dell'uomo) meritano di esser definite tali anche soggettivamente, se sono attinte alle sorgenti universali della ragione, cioè da principi dai quali può originarsi anche la critica, o addirittura il ripudio, di ciò che si è imparato. Afferma Kant:

[...] una conoscenza può essere filosofica sotto l'aspetto oggettivo e storica sotto quello soggettivo, come accade per la maggior parte degli scolari e per quanti non varcano mai i confini della scuola e restano scolari per tutta la vita». Ciò non è invece valido per la matematica, altra conoscenza oggettivamente razionale, la quale «comunque appresa», vale sempre anche soggettivamente, come conoscenza razionale. Ciò perché in matematica si ha un uso della ragione a priori, ma in concreto cioè mediante la costruzione del concetto nell'intuizione pura. In filosofia i concetti dati si espongono in forma mai apoditticamente certa, in matematica si costruiscono oggetti foggianti originariamente. Per questo Kant conclude, riproponendo la distinzione introdotta nella *Nachricht*, che «di tutte le conoscenze razionali (a priori) soltanto la matematica si può soltanto imparare, non la filosofia (tranne storicamente), ma per appunto concerne la ragione, si può imparare a filosofare.³⁵⁰

Ma viene da domandarci se questa sorta di apparente enfasi, utilizzata da un Kant giovanile e sicuro, che il compito dell'insegnamento della filosofia sia creare un «*Selbstdenken*», nel «deplorare», in un certo modo, la *Philosophie lernen* (imparare la filosofia), possa o debba esser considerata un aspetto negativo, quello cioè di

³⁴⁹ I.Kant, *Critica della ragion pura*, A 836/B 864, tr. it., pp. 625-626

³⁵⁰ I.Kant, B 865, tr.it., p. 626

imparare le idee dei filosofi, oppure sia possibile individuare, anche attraverso questa modalità, un lato utile per la vita. Kant al termine dell'articolo del «Nachricht» afferma che si abusa della fiducia della persone invece di sviluppare la capacità intellettuale di giovani che ci sono affidati, e di formarla in vista di una futura conoscenza più matura e personale, li si inganna con una filosofia che si pretende già bella e fatta. Dunque, sembra non dire affatto che la conoscenza della filosofia e lo studio delle idee e del pensiero altrui siano da cancellare completamente, ma ribadisce che i giovani possono essere “ingannati”, qualora lo studio della filosofia e la conoscenza delle idee altrui si dovessero “contrabbandare”, magari facendole passare “abusivamente” come “fare filosofia”. Attraverso queste affermazioni, Kant sembra voler sottolineare una dimensione deontologica nuova del lavoro e della professione di docenza, di estrema modernità, cioè il dovere del docente di essere autentici, di non ingannare i giovani loro affidati, e seppure (il docente) decidesse di insegnare trasmettendo le dottrine dei filosofi i contenuti delle opere, potrebbe essere autorizzato a farlo, a condizione però di non confondere o non pretendere di “fare filosofia”. Nella *Nachricht* del 1765 Kant pone con incisività il problema della filosofia e del suo insegnamento e spiega l'impossibilità di imparare la filosofia anche con la constatazione del dato di fatto che la filosofia, come sistema vero e compiuto, ancora non esisteva:

Per imparare la filosofia, per prima cosa dovrebbe essercene una. Si dovrebbe poter indicare un libro e dire: ecco, qui è la sapienza e la conoscenza sicura; imparate ad intenderlo e a capirlo; d'ora in poi costruite sulla base di questo, e sarete filosofi. Ma fino a quando non si potrà mostrare un tal libro di filosofia, al quale io mi possa appellare come, per esempio, a Polibio, per illustrare una circostanza della storia, o a Euclide, per un enunciato di matematica, mi sia concesso di dire che si abusa della fiducia delle persone quando, invece di sviluppare la capacità intellettuale dei giovani che ci sono affidati, e di formarli in vista di una futura conoscenza, più matura e personale, li si inganna con una filosofia che si pretende già bell'e fatta, che sarebbe già stata inventata per loro da altri.³⁵¹

Questa stessa impostazione viene confermata da Kant anche nella *Critica della ragion pura*, e negli anni successivi al 1781³⁵² quando afferma che:

³⁵¹ I.Kant, *Nachricht*, p. 307⁶⁻¹⁷; id., *Comunicazione di I. Kant sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, pp.152-153

³⁵² Kant era convinto di aver prodotto con la sua *Critica* una rottura con il passato e di aver innalzato la filosofia dal piano dell'opinione a quello della scienza e si comprende come Kant possa affermare che per poter imparare la filosofia bisognerebbe che ce ne fosse una, e che questo non si possa dire fin quando non sia possibile mostrare un libro di filosofia al quale appellarsi come gli *Elementi* di Euclide in geometria; ma nel 1781 la *Critica della ragion pura* rappresenta in un certo qual modo quel libro in cui vengono poste le basi sicure sulle quali l'edificio del sapere filosofico potrà essere costruito (A XIX-XX; B XXIII-XXIV; B XXXIV; B XXXVIII; A856/B884).

Ora, il sistema di tutta la conoscenza filosofica è la filosofia. La si deve ammettere oggettivamente, se per essa si intende il modello della valutazione di tutti i tentativi di filosofare, il quale deve servire a giudicare ogni filosofia soggettiva, la cui costruzione è spesso varia e mutevole. Così intesa la filosofia è semplice idea di una scienza possibile, non data mai in concreto, ma a cui si cerca di accostarsi per diverse vie, sintanto che non sia scoperto l'unico sentiero che il senso non lasciava vedere e sintanto che non ci riesca per quanto è concesso agli uomini di rendere la copia finora difettosa di tale modello. Fin qui, non si può imparare alcuna filosofia; perché dove è essa, chi l'ha in possesso, e dove essa può conoscersi? Si può imparare soltanto a filosofare, cioè ad esercitare il talento della ragione nell'applicazione dei suoi principi generali a certi tentativi che ci sono, ma sempre con la riserva del diritto della ragione di cercare questi principi stessi alle loro sorgenti e di confermarli o rifiutarli». ³⁵³

Per questo nella *Nachricht* Kant dice che:

«Per imparare la filosofia, per prima cosa dovrebbe essercene una» ³⁵⁴ (e ciò non si può dire finché non si mostri un libro di filosofia cui potersi appellare come nel caso degli Elementi di Euclide in geometria).

Ma di fatto nel 1781 il libro c'è, ed è la *Critica della ragion pura* nel quale sono state poste le fondamenta sicure nonostante il sistema non ancora pienamente edificato.

La filosofia come “modello ideale” non può che essere data, in caso contrario non si potrebbe constatare l'assenza di una filosofia compiuta o giudicare insufficienti i sistemi di filosofia fin qui prodotti. Ma per Kant la filosofia come sistema rimane una «semplice idea» fino a che non si sia scoperto l'unico «sentiero» (ciò di cui è convinto aver fatto con la prima Critica, una rivoluzione sul piano del metodo grazie a cui si apre una fase nuova del pensiero filosofico). Anche se manca la costruzione del sistema in tutte le sue parti, tuttavia il sistema della filosofia è abbozzato sia, dice Kant, in riferimento al «concetto scolastico di filosofia», cioè al sistema delle scienze filosofiche considerato nella sua interezza soltanto logica, «il concetto di un sistema della conoscenza che è cercata solo come scienza, facendo astrazione da qualsiasi scopo che non sia quello dell'unità sistematica del sapere, quindi della perfezione logica della conoscenza», ³⁵⁵ che al «concetto cosmico di filosofia» (*conceptus cosmicus*) cioè come «scienza della relazione di ogni conoscenza ai fini essenziali dell'umana ragione» e fra questi allo scopo finale che è «la destinazione dell'uomo» su cui si fonda «l'unità sistematica perfetta della ragione». ³⁵⁶

³⁵³I. Kant, *Critica della ragion pura*, B 866, tr. it., p. 626

³⁵⁴I. Kant, *Comunicazione*, cit., pp.152-153

³⁵⁵Kant, *Critica della ragion pura*, ivi

³⁵⁶Cfr. I. LKant, *Critica ragion pura*, A 838 -841 B 866-868. Sotto questo profilo, la filosofia è la scienza della relazione di ogni conoscenza ai fini essenziali della ragione umana e il filosofo non è un artista della ragione, ma il legislatore della ragione umana

Il primato del filosofare sulla filosofia e del metodo sui contenuti compare dopo il 1781 quando le altre parti del sistema sono ormai redatte. In un testo risalente agli anni Ottanta, *Metaphysic L2*, di poco successivo alla prima *Critica* in cui Kant scrive:

Come si può imparare la filosofia? O si derivano le conoscenze filosofiche dalle prime fonti della sua produzione, cioè dai principi della ragione, oppure la si impara da coloro che hanno filosofato. Quest'ultima è la via più facile: Ma ciò non è propriamente filosofia. Posto che esista una filosofia vera, e la si impari, si avrebbe pur sempre soltanto una conoscenza storica. Un filosofo deve essere in grado di filosofare, e a tal fine non serve imparare la filosofia, dato che non si è in grado di giudicare nulla. [...] (Quand'anche io imparassi una filosofia vera, e non sapessi pensare, non sarei in grado di filosofare). Ma una tale filosofia vera non esiste. Se impariamo a filosofare, dobbiamo allora considerare tutti i sistemi della filosofia soltanto come storia dell'uso della nostra ragione e come oggetto dell'esercizio delle nostre capacità critiche.³⁵⁷

Kant resta fedele al costante riferimento della tematica del *Selbstdenken*, alla concezione secondo cui il compito dell'insegnamento della filosofia è imparare a pensare con la propria testa. Anzi viene da lui stesso impiegata in molti scritti precedenti e successivi al 1765-1766, nel periodo precritico quando, ancora debitore della filosofia moderna risente dell'influenza del suo maestro C. Wolff, seguace del pensiero di Leibniz (dagli esordi della sua produzione, 1750 fino a dopo il 1781 anno della pubblicazione della prima edizione della *Critica*) ma anche nel periodo critico, dopo il 1781. In un testo, *Logik Jäsche*, compilato utilizzando manoscritti che risalgono a periodi differenti e appunti personali di Kant, troviamo argomenti simili:

Non può definirsi filosofo chi non sa filosofare. Ma a filosofare si apprende soltanto con l'esercizio ed usando in maniera autonoma la propria ragione. Come può essere insegnata la filosofia? Ogni pensatore che si dedica alla filosofia costruisce la propria opera per così dire sulle rovine di un'altra, ma nessuna opera è mai arrivata allo stato in cui fosse stabile in tutte le sue parti. Pertanto, non si può imparare la filosofia per la semplice ragione che essa non c'è ancora. Ma anche ammesso che ce ne fosse una effettivamente data, nessuno, pur imparandola, potrebbe mai dire di essere un filosofo, perché la conoscenza che ne avrebbe sarebbe pur sempre, soggettivamente, solo storica [...] Chi vuole imparare a filosofare deve invece considerare tutti i sistemi della filosofia solo come storia dell'uso della ragione e come oggetti di esercizio del suo talento filosofico. Il vero filosofo deve dunque, in quanto pensatore in proprio, fare un uso libero e autonomo della propria ragione e non un uso servilmente imitativo.³⁵⁸

E ancora in *Logik Vigilantius*, un frammento manoscritto, andato perduto, databile intorno al 1793, si legge:

³⁵⁷ I. Kant, *Metaphysic L2*, XXIX, p.534, cit. in G. Micheli, p.155

³⁵⁸ *Logik*, IX, par.3, p.25, tr. it. pp 19-20, in G.Micheli, p. 156

la distinzione tra imparare a filosofare e imparare la filosofia consiste in questo: quest'ultimo [chi impara la filosofia] impara i concetti teorici che il suo maestro, ad esempio Baumeister, presenta nelle definizioni wolffiane raccolte in *notiones philisosophiae*; egli ottiene una conoscenza meramente storica, senza abituarsi al pensiero. Il primo e cioè chi impara a filosofare] impara invece il metodo per pensare, benché si trovi anch'egli in uno stato di ricettività e sia addirittura semplicemente passivo riguardo alla comunicazione delle conoscenze materiali: egli impara però nello stesso tempo il metodo con il quale sottopone ad esame la teoria insegnatagli e acquisisce la convinzione del suo rigore.³⁵⁹

Potremo dunque dire che il vero filosofo non è colui che impara servilmente la filosofia di un altro, si tratti di quella esposta in un manuale per le lezioni nei testi più autorevoli e accreditati dalla tradizione di Wolff o Descartes o Platone – per il solo fatto che si crede che ciò che dice Platone sia vero, poiché non si è in grado di criticare ciò che si è appreso; ma anche quand'io imparassi una filosofia vera, non sarebbe ancora lecito che io pensassi di saper filosofare. Né chi impari a memoria questo o quel testo,³⁶⁰ se mai un giorno ci sarà, in cui fosse davvero contenuta la filosofia vera e definitiva, l'edificio del sapere compiutamente stabile in tutte le sue parti e completo di enunciati inconfutati e inconfutabili.

2.2. Una riforma del «modo di pensare»

Sarebbe nondimeno possibile che si avvii il processo di emancipazione dell'uomo se a questi, "pubblico" o società, viene garantita la possibilità di un pieno esercizio della libertà, tale da garantire quella vera trasformazione nel "modo di pensare", peraltro impossibile con una rivoluzione che può portare solo alla fine di un dispotismo personale, ma non alla eliminazione di ogni pregiudizio. L'esercizio

³⁵⁹ Hinske, *Kant Index*, cit. Bd, 14, p.150, in G. Micheli, op. cit. p. 156

³⁶⁰ Kant nella *Nachricht* afferma che il testo filosofico serve perché non c'è che un modo per imparare a filosofare: applicare la propria ragione ai tentativi di filosofare già dati. Tuttavia esso deve essere uno strumento didattico utile per l'educazione della ricerca e per l'esercizio del talento critico in quanto offre una riflessione personale sui contenuti della ricerca filosofica a partire da tesi e argomentazioni, inoltre è indispensabile in quanto l'apprendimento del metodo avviene esercitandosi a riflettere criticamente sugli enunciati posti dagli altri. Nella prima *Critica* Kant afferma che si impara a filosofare applicando «la propria ragione ai tentativi di filosofare già dati» (I. Kant, *Critica ragion pura*, A 838 B 866, tr.it. p. 626). Sullo stesso tema, si veda l'interessante contributo di P. Venditti, «Filosofia e imparare filosofia, in Id., *Filosofia e società*, pp.116-147 in cui sottolinea come Kant, nel passaggio dell'*Architettonica* sintetizzi bene la questione: «si può filosofare, cioè ri-pensare (*nach-denken*) le dottrine dei filosofi del passato dal punto di vista dei loro principi e insieme dal punto di vista dell'archetipo latente della ragione costruito dai prodotti della sensibilità) rispetto al quale, previa comparazione, possono esser giudicate e sorpassate» (ivi, p. 119)

della libertà conduce infatti al pieno uso della ragione; ma, nello stesso tempo, è necessario distinguere tra un “uso pubblico”³⁶¹ e un “uso privato” della ragione.

Kant afferma che se ad un pubblico si lascia la libertà di parola e di stampa, si illumina da sé e, in un universo dove sia riconosciuta tale libertà, nascono «pensatori liberi» che «dopo aver scosso il giogo della minorità, diffonderanno intorno a sé lo spirito di una stima razionale del proprio valore e della vocazione di ogni uomo a pensare da sé».³⁶² La più alta dignità dell'uomo risiede proprio nell'autonomo esercizio della propria intelligenza. In questa pagina dello scritto, Kant elogia «l'intellettuale del dissenso» che, con coraggio si libera da tutto ciò che pretende di imporsi come assolutamente vincolante all'uomo non ancora maggiorenne ed ingaggia una battaglia culturale-politica contro il conformismo, contro l'abitudine, l'ovvio, il consolidato, ponendosi come educatore etico-politico di altri uomini che vengono sollecitati a «pensare da sé», a realizzare una vita degna dell'uomo.³⁶³

L'illuminismo è per Kant, lo abbiamo visto, la via che consente il costituirsi di una comunità di uomini pensanti. Forse, afferma Kant, «una rivoluzione potrà determinare la caduta di un dispotismo personale e porre termine a una oppressione avida di guadagno e potere, ma non provocherà mai una riforma del modo di pensare».³⁶⁴ Kant vuole manifestare il suo convincimento secondo cui se non c'è già stata o non si verificherà una «riforma nel modo di pensare degli uomini, inevitabilmente, dopo la rivoluzione nuovi pregiudizi serviranno al pari dei vecchi, a guardare la gran folla di che non pensa».³⁶⁵

Solo l'illuminismo può realizzare una modificazione del «modo di pensare» che escluda i pregiudizi e, a questo illuminismo, aggiunge Kant, non serve altro che la

³⁶¹ Secondo il *Dizionario tedesco* di Jacob Grimm va attribuita a Kant la paternità della accezione peculiare di «uso privato e pubblico della ragione» da lui introdotta nel lessico della lingua tedesca. Kant si è ispirato a una distinzione già formulata all'interno di una sentenza di Federico II che assolveva il predicatore Johann Heinrich Schulz dalle accuse dell'*Oberconclistorium*, riconoscendo all'ecclesiastico la facoltà di muoversi liberamente nella sua pubblica attività di studioso ed esperto della materia (Cfr. G. Beyerhaus, *Kants programm der Aufklärung aus dem Jahre, 1784*, in “Kantstudien”, 26, 1921, pp.1-16, in *Che cos'è l'illuminismo. I testi e la genealogia* (a cura di) A. Tagliapietra, p. 27

³⁶² I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo? tr. it.*, a cura di M. Bensi, ETS, Pisa 2013, p.17

³⁶³ P. Salvucci, *L'uomo di Kant*, Argalia, Urbino 1975, p.502

³⁶⁴ I. Kant, op.cit., p. 17

³⁶⁵ I. Kant, *ibidem*

libertà, la più inoffensiva di tutte le libertà, quella cioè di fare «uso pubblico della propria ragione in tutti gli ambiti».³⁶⁶

Può l'uso pubblico di ragione essere davvero inoffensivo? Kant, sottolinea Salvucci, afferma che la cosa sta diversamente. Egli rivendica infatti una libertà che, lungi dall'essere qualcosa di inoffensivo, si manifesta come pericolosamente insidiosa per le istituzioni esistenti.

Kant, utilizza notoriamente due diversi modi di intendere la ragione nel suo duplice uso, pubblico e privato, peraltro invertiti rispetto al senso comune. Per «uso pubblico della ragione» Kant intende quell'uso della ragione che ciascuno, in quanto privato (cioè come “esperto”, nei termini della libertà intellettuale di studioso) di una determinata materia esercita di fronte al pubblico dei suoi lettori, dunque, l'uso che l'uomo in quanto uomo – inteso solo in quanto essere razionale – fa della propria ragione, uso che deve sempre essere libero. A questo si contrappone, l'«uso privato» quello che viene fatto da chi detiene un pubblico ufficio che, in quanto membro di una comunità, investito di responsabilità che riguardano l'interesse generale, è tenuto ad assicurare per il buon funzionamento dei “meccanismi” regolativi della comunità medesima e può dunque trovarsi a dovere limitare l'uso della propria ragione, obbedendo a quanto richiesto dai fini comuni, ancorché possa, nel privato, non dividerli. E 'il caso di un ufficiale o di un funzionario statale o di un ecclesiastico nell'esercizio della funzione a lui affidata, che però sottostà, per giusti motivi, ad alcune limitazioni della libertà nell'interesse del funzionamento di una comunità. Non c'è uso pubblico efficace della ragione senza libertà: esso realizza l'illuminismo fra gli uomini perché li spinge a «pensare da sé» e ad esercitare criticamente il pensiero proprio. L'uso privato della ragione può essere ristretto senza che, tuttavia, l'illuminismo ne venga ostacolato. E' infatti quello che funzionario, l'impiegato, il giudice, l'ufficiale o l'uomo di chiesa esercitano nelle loro funzioni ed attività particolari. Qui, essi non possono fare della ragione loro che quell'uso determinato e ristretto che lo Stato o la Chiesa impongono. «Per molte operazioni che si compiono nell'interesse della comunità occorre una certa meccanicità (regole consolidate, formule, strumenti di uso meccanico della ragione) per cui alcuni membri di essa (quelli che esercitano funzioni particolari) debbono concordarsi in modo interamente o passivo per concorrere ai fini comuni, o almeno per non ostacolarli, armonizzando la loro

³⁶⁶ I.Kant, *ibidem*

condotta con l'opera del governo»³⁶⁷ e questi membri non possono procedere altrimenti. Ciò spiga le ragioni che spinge l'ufficiale a dire ai soldati «non ragionate, ma fate esercitazioni!; o all'impiegato di finanza: non ragionate, ma pagate!; e all'uomo di chiesa: non ragionate ma credete!».³⁶⁸

E' questo il campo che Kant definisce "privato" nel quale qualcuno è costretto a esercitare la propria ragione secondo forme e modalità fissate e che non possono essere abbandonate se non a rischio di mettere in crisi la realizzazione dei fini comuni. L'uso privato è unque un "uso dommatico" perché procede secondo forme e ritmi e regole fissati non dalla ragione ma da altri.³⁶⁹ Ma in quanto questi membri della macchina governativa si considerano nello stesso tempo come «membri di tutta la comunità e della stessa società cosmopolitica quindi, in qualità di studiosi che, attraverso gli scritti, si rivolgono a un pubblico, allora possono certamente ragionare senza (ledere) che di ciò soffrano gli affari, cui sono preposti come membri passivi del governo».³⁷⁰

All'esercizio attivo e critico della ragione viene riservato uno spazio al di fuori della funzione particolare nel cui terreno il sistema costringe alla passività e all'esecuzione inerte e meccanica. Sarebbe dunque deplorabile che un ufficiale in servizio volesse, una volta ricevuto un ordine, ragionare in modo pubblico sull'opportunità e utilità di quello stesso ordine; ma sarebbe anche ingiusto che un politico gli impedisse di avanzare «in qualità di studioso» (di cose militari), le sue osservazioni sugli errori compiuti durante le operazioni di guerra e sottoporle al giudizio del suo pubblico».³⁷¹ L' "uso pubblico" della ragione, per il quale lo studioso, l'intellettuale si rivolge al mondo, al di là della comunità cui appartiene, impone che venga tenuto conto della effettiva natura dell'uomo, l'autentica ed essenziale "destinazione": quella di *progredire nella conoscenza* e di essere in pieno possesso della possibilità di scegliere, affidandosi all'esercizio della ragione. La scelta soggettiva, pur libera e responsabile a un tempo, e tale per cui vi è un legame essenziale tra volontà e conoscenza, di non "illuminarsi" è legittima; ma con l'intesa che la rinuncia ad "illuminarsi", di per sé una decisione di rimanere

³⁶⁷ I.Kant, p.21.

E' questo il campo che Kant definisce privato nel quale qualcuno è costretto a esercitare la propria ragione secondo le forme

³⁶⁸ I. Kant, p.17

³⁶⁹ P. Salvucci, cit. p.504

³⁷⁰ I.Kant, op. cit., p. 21

³⁷¹ I. Kant, *ibidem*

nello stato di “minorità” dettata da un difetto di volontà che conduce alla pigrizia o alla viltà, non può in alcun modo tradursi nella imposizione di analoga rinuncia alle generazioni future. Sarebbero, in tal caso, calpestati i “sacri diritti dell’umanità”, che sono tali anche per il sovrano, nella cui volontà si “riassume” la “volontà generale del popolo”.

Nell’«uso pubblico» la privata singolarità dello studioso si apre e si estende verso la sfera superiore della pubblicità e dell’universalità del mondo intero, nell’«uso privato» la funzione pubblica rappresenta «il concentrarsi e il chiudersi della pubblicità e dell’universalità nell’operato dell’individuo che, a sua volta, viene subordinato all’ambito di un pubblico circoscritto».³⁷² Con Foucault leggiamo che «l’uomo – dice Kant – fa uso privato della sua ragione quando è come «l’ingranaggio di una macchina»,³⁷³ vale a dire quando ha un ruolo da svolgere nella società e delle funzioni da esercitare: essere soldato, pagare le tasse, avere in affidamento una parrocchia, essere funzionario del governo – tutte queste cose fanno dell’essere umano un segmento particolare della società. Egli vi si trova collegato in una posizione definita, nella quale deve applicare regole e perseguire fini particolari: in questo caso non vi può essere un uso libero della ragione. D’altra parte, quando non si ragiona in quanto essere razionale (e non in quanto ingranaggio di una macchina), quando si ragiona in qualità di membro dell’umanità razionale, allora l’uso della ragione deve essere libero e pubblico. L’*Aufklärung* non è solo il processo in base al quale gli individui si vedrebbero garantire la loro personale libertà di pensiero. V’è l’*Aufklärung* quando si ha sovrapposizione dell’uso universale, dell’uso libero e pubblico della ragione».³⁷⁴

L’uso pubblico della ragione è quello che viene rivendicato come diritto di quelli che nelle loro funzioni particolari sono costretti a procedere in modo inerte e secondo regole trainanti non porterà con sé prodursi una opinione pubblica capace di intervenire e richiedere la modificazione di quegli aspetti negativi, che come studiosi, i funzionari denunciano nel terreno delle competenze specifiche?

³⁷² I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos’è l’illuminismo*, in *Che cos’è l’illuminismo? I testi e la genealogia del concetto*, a cura di A. Tagliapietra, Bruno Mondadori, Milano 1997, p. 26

³⁷³ La metafora della “macchina” è un tema conduttore del saggio di Kant, del suo pensiero etico-politico, che si prefigge di sostituire l’automatismo eterodiretto dell’ubbidienza all’autonomia della legge morale: i regolamenti e precetti vanno imposti dall’esterno vengono indicati da Kant come strumenti meccanici per l’uso o l’abuso razionale

³⁷⁴ M. Foucault, *Qu’est-ce que les Lumières?*, p.566

L'esercizio critico della ragione che si spingesse ad assoggettare tutto al suo "esame libero e pubblico" avrebbe come suo riflesso questo risvolto politico.

La carica politica del testo, afferma Salvucci, manifesta che gli intellettuali vengono sollecitati a non lasciarsi assorbire dalle loro funzioni particolari (per quanto indispensabili, inerti), piuttosto ad esercitare in modo sempre più pubblico e critico la ragione per accelerare il costituirsi di un'epoca illuminata; un invito alla intelligenza borghese a non esaurire nell'uso privato ogni uso della ragione. L'applicazione di regole meccaniche per inerzia spinge alla prassi meccanica e ripetitiva. Kant ha sempre polemizzato con l'uso passivo e meccanico della ragione³⁷⁵. Gli uomini che per pigrizia si limitino a seguire le tracce degli altri non sono che copie: «se tutti gli uomini fossero così, nessun cambiamento si sarebbe prodotto nel mondo». Colui che si limita ad apprendere, a ritenere e a seguire con passività non è altro che «un'impronta di gesso di un uomo vivente».³⁷⁶ Si può essere dei gran dotti, afferma Kant nell'*Antropologia* «una macchina per fornire notizie» e tuttavia esser molto limitato nell'uso ragionevole del sapere stesso.

La più grave abitudine che colpisce l'intelligenza è quando essa non si concede spazio e tempo per un uso critico e pubblico di sé. Solo da questo diverso uso può venire al funzionario integrato nel sistema e costretto perciò all'uso meccanico della ragione la concreta possibilità di agire nel terreno della cultura. Ma è anche inevitabile nella società moderna un uso privato della ragione coincidente con obbedienza nella quale la borghesia assolve solo a funzioni per l'organizzazione dello Stato.³⁷⁷

L'uso pubblico della ragione che Kant rivendica, auspica, lungi dal porsi in vista della distruzione del sistema, risponde al bisogno della sua razionalizzazione: occorre procedere alle riforme che eliminino quello che, nel sistema, si manifesta come ingiusto e irragionevole all'esame libero e pubblico della ragione. E' l'azione singola (privata) del rifiuto e non l'azione pubblica che deve essere punita. E' la ragione di quelli che pensano e che, pensando, si fanno liberi. Proprio per questo limite oggettivo (non tutti gli uomini esercitano criticamente la ragione) che la sua

³⁷⁵ Cfr. I. Kant, *Logica*, IX, tr.it., a cura di L. Amoroso, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 70

³⁷⁶ I. Kant, *Critica della ragion pura*, B 864, tr. it., p. 623

³⁷⁷ Per Kant, i funzionari borghesi sono meri ingranaggi che consentono un armonico funzionamento della macchina governativa. Il funzionario di imposte non può imporre l'obbligo di pagare le tasse nell'esercizio della sua funzione, anche se come studioso può mettere in questione la fondatezza o meno di quel tipo di carico fiscale. Tuttavia il rifiuto di pagare le tasse deve essere punito perché potrebbe condurre alla disubbedienza civile e mettere in crisi il meccanismo

epoca non è ancora, per Kant, un'epoca "illuminata", caratterizzata dalla compartecipazione di tutti gli uomini al costituirsi di un mondo umano ragionevole. Abbiamo già visto, come Kant definisca la sua come un'epoca di illuminismo nella quale la ragione di una parte degli uomini (colti, intellettuali del dissenso) illumina la ragione degli altri uomini e li spinge a mettersi fuori dalla minorità e ad esercitare il pensiero critico e pubblico agendo in tal modo sul politico perché esso stesso agisca secondo ragione. Kant, lo sa bene di vivere in un'epoca in cui solo una parte degli uomini si è messa fuori dalla minorità. Perché si realizzi una società ragionevole (età illuminata) occorre che si elimini lo scarto storicamente esistente e che tutti gli uomini escano dalla minorità e facciano un uso critico della ragione. Per Kant, non è probò il cittadino che si limita ad eseguire, ma colui che esercita il diritto-dovere di intervenire con la propria ragione.

Se ci si chiedesse se «viviamo ora in un'epoca illuminata?» la risposta sarebbe: «no, ma senz'ombra di dubbio viviamo in un'epoca di illuminismo» in quanto allo stato attuale dice Kant siamo lontani dal dichiarare che gli uomini siano in grado o possano esser messi in condizione di servirsi bene e con sicurezza senza alcuna guida esterna, del proprio intelletto in materia di religione; ci sono segnali che indicano come il campo per lavorare alla propria emancipazione sia stato sgombrato e come diminuiscano un po' alla volta gli ostacoli che impediscono la diffusione generale dell'illuminismo o l'uscita da quella condizione di minorità di cui essi stessi sono responsabili.

In conclusione, Kant intende ribadire che l'uscita dalla condizione di minorità dell'uomo in cui consiste l'illuminismo, significa anche la sua emancipazione dalla macchina, a disposizione del governo.³⁷⁸ Si è avviato un processo di progressiva uscita degli uomini dallo stato di "minorità", di emancipazione dunque dalle diverse possibili forme di "tutorato": un processo reso possibile dalla eliminazione di una serie di ostacoli alla professione della libertà in tutto ciò che è affare di coscienza, deliberata e voluta da un "principe".³⁷⁹

³⁷⁸ «La natura ha voluto che l'uomo traesse interamente da se steso tutto ciò che va oltre la costituzione meccanica della sua esistenza animale e che non partecipasse ad altra felicità o perfezione se non a quella che egli stesso, libero da istinti, si crea con la propria ragione» (I. Kant, *Idea di una storia universale, dal punto di vista cosmopolitico*, tesi Terza, in *Scritti politici*, tr. it., a cura di N.Bobbio, L.Firpo, V.Mathieu, p.126

³⁷⁹ Il riferimento è a Federico II - che "respinge da sé anche il nome orgoglioso di tolleranza" per promuovere uno spirito di libertà che lo conduce a considerare "come un dovere di nulla prescrivere agli uomini nelle cose di religione", e dunque proprio in quelle "cose" in cui la "minorità" è "la più dannosa ed anche la più umiliante". Kant tiene a sottolineare, con pieno consenso, che il "modo di

Sviluppare la propria disposizione originaria, la ragione, è dovere morale di ogni individuo, possibile unicamente in una dimensione pubblica, intersoggettiva: nel saggio mostra come il compito di emanciparsi dallo stato di minorità che impedisce agli uomini di servirsi del proprio intelletto fosse la destinazione originaria e quindi prerogativa di una collettività (pubblico) e non di individui presi isolatamente: «È dunque difficile per ogni singolo uomo districarsi dalla minorità che per lui è diventata pressoché una seconda natura».³⁸⁰

La vera ed autentica libertà di pensiero risiede nella trattazione della dimensione del sovrasensibile che i governanti hanno l'obbligo di tutelare, come sottolinea con forza nel saggio Kant quando afferma: «Ho posto particolarmente nelle cose della religione il punto culminante del rischiaramento».

Il concetto di libertà che si configura nel far «uso pubblico della ragione» attraverso la comunicazione scritta delle proprie idee ad opera dei filosofi e dei sapienti, si troverà nell'opera «*Che cosa significa orientarsi nel pensiero?*» a combattere contro forme repressive. La prima è la costrizione sociale, che ostacola la libera espressione del pensiero e coincide con un potere superiore che strappa all'individuo la facoltà di parlare e scrivere. La libertà umana possiede una dimensione pubblica, la cui fecondità si danneggerebbe se non venisse incalzata dal confronto dialettico e dall'applicazione dei suoi criteri operativi: se un potere coercitivo esterno limitasse fortemente la libertà d'espressione pregiudicherebbe anche la libertà del pensiero. La seconda è la costrizione della coscienza che limita la sfera d'azione del pensiero dall'interno ovvero a partire dalla coscienza. E' pericoloso infatti, ammonisce Kant, affidarsi a tutori che cercano di bandire

pensare” di Federico è tale anche da ammettere il pieno esercizio della ragione anche nell'esame critico delle legge da lui promulgate, in vista di quello che ne deve essere il continuo miglioramento. A Kant è nondimeno ben chiaro che proprio l'organizzazione militare dello stato prussiano è quella che assicura il mantenimento d'una struttura statale basata sul principio della obbedienza che è garanzia non solo della “pubblica pace”, ma anche del massimo grado di libertà nell'esercizio della ragione. Al sovrano “illuminato” è possibile garantire quello che una repubblica non può in realtà assicurare, l'obbligo all'obbedienza, essenziale al mantenimento di qualsiasi consorzio civile. Quello che appare come il carattere quasi paradossale del “corso delle cose umane” è da Kant volutamente sottolineato. Il crescere in intensità della “libertà civile” può sembrare in linea di principio solo positivo, nella misura in cui pare favorire la “libertà dello spirito del popolo”. Ma in realtà esso pone dei limiti – e si tratta di “limiti insuperabili” – a quest'ultima, poiché è evidente che essa, nello scontro di ogni libertà dei singoli l'una contro l'altra, non può – in uno stato di anarchia in cui regna solo l'arbitrio - non finire con il paralizzarsi. Il vero compiersi della “libertà dello spirito del popolo” lo si ha invece con lo sviluppo di quella tendenza, di quella vera e propria “vocazione” al “libero pensiero” che, col maturare di un “germe” in essa posto dalla natura, prende forma e consistenza nella interiorità degli uomini per poi arrivare a ispirarne il sentire e quindi l'agire come agire libero e volontario che fa dell'uomo qualcosa di ben superiore ad una pura e semplice “macchina”

³⁸⁰ I. Kant, *Che cos'è l'illuminismo*, tr.it. a cura di N. Merker, Editori Riuniti, Roma 1997, p. 49

qualsiasi verifica razionale delle questioni religiose. Non è dunque possibile concepire la libertà senza una legge o un criterio direttivo che la orienti. Essa può scegliere di sottomettersi alla legge che essa stessa si dà o piegarsi a leggi imposte dagli altri.

La libertà rappresenta la potenzialità propria della ragione, dell'uomo che si realizza seguendo il criterio del bene ad essa connaturato. La ragione mira all'autonomia e rifiuta qualsiasi forma di eteronomia, per questo può dirsi «pietra ultima di paragone della verità».

Recupereremo questa stessa concezione della libertà sul terreno pedagogico, nella seconda parte della ricerca, nel quale l'indagine sul pensiero come esercizio continuo, alla base dell'autonomia, si orienta alla libertà come «potere di agire e di eseguire le azioni indipendentemente dalla tutela esterna. Essa implica la capacità di autocontrollo nell'esercizio del proprio potere, una emancipazione dalla influenza degli altri e non una mera operazione esterna ostacolata da qualcuno».³⁸¹

2.3. «Pensare con la propria testa»

L'affermazione kantiana del «pensare da sé», secondo la quale ciò che bisogna fare è esercitare il senso critico, lo spirito di osservazione, rifiutare i pregiudizi, confrontarsi con l'altro, suscita una piena condivisione, non solo in riferimento all'insegnamento della filosofia, ma all'intera educazione e formazione dell'uomo. Ma come si realizza ciò? E soprattutto, siamo sicuri che di fronte all'accattivante formulazione kantiana non emergano in realtà aspetti che vanno oltre, questioni metafisiche, che problematizzati e letti da un altro punto di vista assumano magari significato diverso? E' possibile *non* usare il proprio intelletto?

Una interessante riflessione viene proposta dalla filosofa Franca D'Agostini che osserva, molto acutamente, che «il problema di fondo, nel tema del «pensare con la propria testa» è che *se c'è una testa*, per così dire, essa *difficilmente è propria* o interamente propria».³⁸² A detta di Kant, afferma D'Agostini, tale possibilità esiste e qui risiede la svolta, cioè l'aver presentato «come un diritto, e un dovere ciò che

³⁸¹ J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961, p.157. Dewey sottolinea che «la libertà non consiste nell'esplicare una non ostacolata e ininterrotta attività esterna, ma nel raggiungere qualcosa attraverso il superamento, tramite la riflessione personale delle difficoltà che ostacolano l'immediato sfogo nell'azione e il successo spontaneo»

³⁸² F. D'Agostini, *Pensare con la propria testa. Un problema metafisico e le sue implicazioni filosofiche*, in «Intersezioni», n.23, 2003, p.275

prima era stato considerato come un limite, ossia l'essere confinati nella solitudine del proprio corpo e del proprio pensiero».³⁸³ Il punto di avvio della svolta kantiana appare proprio nella impostazione analitica quando si sottolinea che il motto kantiano, mentre presuppone che si abbia un testa capace di pensare, prospetta come di positivo ciò che dal punto di vista epistemologico sarebbe ben altro che auspicabile, cioè che per valorizzare la propria testa, si finisca per rinunciare a quella degli altri, al patrimonio di conoscenze già acquisito dal pensiero altrui.³⁸⁴ Abbiamo visto che per Kant, «pensare con la propria testa» è sicuramente faticoso: la mancanza di libertà intellettuale imputabile alla pigrizia, ma non meno la viltà sono responsabili dato che chi si condanna ad una schiavitù culturale è dettato dal timore del cambiamento.³⁸⁵ Il libero pensatore, intraprendente e risoluto, può, tuttavia, per il fatto di essere “uscito dalla minorità”, vantare un certa superiorità rispetto agli altri che si trovano ancora nella condizione di “minore”. Osserva D'Agostini che, chi «pensa da sé», secondo Kant, reputa che «il pensare da sé» sia buona cosa, e tende a compiacersi di ciò che sta facendo, a diffondere il libero pensiero e «l'apprezzamento razionale del valore di ogni uomo»: come se colui che «pensa da sé» sia destinato a includere, tra i contenuti del proprio pensiero, un certo compiacimento rispetto a ciò che sta facendo, e la consapevolezza che gli altri umani abbiano e debbano avere la stessa facoltà e libertà. Un momento, nel quale, osserva D'Agostini, tale formulazione appare «autoreferenziale», denso di problematicità, in quanto «la pari dignità ed esistenza del proprio pensiero e di quello altrui non sembrano essere immediatamente evidenti: sia perché potrebbe emergere il dubbio che nel pensare da sé si pensi dapprima al primato delle proprie idee su quelle altrui e si tenda a negare agli altri il diritto di pensare liberamente le proprie, sia perché l'autoreferenzialità del pensare da sé crea disturbo, lasciando

³⁸³ Osserva D'Agostini che un tratto tipico del trascendentalismo sta nel presentare in termini normativi ciò che è riscontrabile come un dato dell'esperienza comune: il criticismo farebbe della propria debolezza una forza, trasformare limiti e difetti in diritti, valorizzandone tutte le opportunità (F. D'Agostini, *ivi*, p.273)

³⁸⁴ U. Curi, *La porta stretta*, Bollati Boringhieri, Torino 2015, p.62

³⁸⁵ A.M. Iacono, *Autonomia, potere, minorità. Del sospetto, della paura, della meraviglia, del guardare con altri occhi*, Feltrinelli, Milano 2000, p.28. «Kant afferma che la minorità dipende dalla mancanza di decisione e coraggio di servirsi del proprio intelletto senza la guida di un altro. Ma allora l'incapacità o volontà di passare può discendere dal fatto che la guida, per rendersi indispensabile e per mantenere il suo dominio, non indica il passaggio che fa guadagnare l'uscita, ma confonde il minore in una sorta di labirinto da cui si può solo retrocedere verso il luogo della minorità, il luogo cioè dell'unica sicurezza conosciuta. La mancanza di volontà può allora discendere da un desiderio che è più forte del desiderio di uscire dalla minorità. Questo desiderio più forte è quello di voler restare nel luogo sicuro della minorità da cui si ha paura di uscire»

passare l'ipotesi di uno sdoppiamento del sé pensante (il pensare da sé diventerebbe il pensare secondo l'altro sé sdoppiato, che si compiace del proprio pensiero)».³⁸⁶

Con la formulazione «pensare con la propria testa», Kant, come precisa la D'Agostini, non intendeva affermare il primato delle proprie idee e il conseguente disprezzo per quelle altrui.

Per chiarire bene cosa si può intendere per «pensare con la propria testa», senza ridurlo ad ovvietà, palesemente scontata, o peggio ancora ad una affermazione etichettata come «prurito» o «smania», dobbiamo individuare a fondo dell'impostazione del «pensare con la propria testa» una specifica qualità di approccio. In una breve lettera datata 9 maggio 1768 indirizzata ad Herder, filosofo intellettuale suo contemporaneo, Kant, pur non parlando esplicitamente della tematica di «pensare con la propria testa», confida all'amico qual è la sua condotta quando si trova di fronte ad una aporia, quando il pensiero sembra impossibilitato a procedere. Scrive: «Quanto a me, non mi afferro saldamente ad alcunché e con profonda imparzialità combatto tanto le mie opinioni quanto quelle altrui, rivoltando spesso l'intera costruzione e considerandola dai possibili punti di vista, nella speranza di trovare alla fine quello ponendosi dal quale sia possibile disegnarla secondo verità».³⁸⁷

Kant richiama un modo di procedere imparziale, non affezionarsi ad alcuna opinione preconcepita, né legarsi ad alcun punto di vista, ma combattere, equamente tanto le proprie, quanto le altrui opinioni, con l'invito a non esser severi solo di fronte a quelle altrui e benevolo con le proprie, per individuare quel «punto di vista» da cui giudicare la cosa secondo verità. Possedere libertà intellettuale di pensare significa allora essere liberi pensatori, essere liberi dalla prigione sia delle proprie che delle altrui opinioni, poiché la libertà di pensiero dovrebbe includere la possibilità di ignorare anche il proprio pensare, con l'avvertenza di non dimenticare che «se c'è una testa, per così dire, essa difficilmente è propria o interamente propria».³⁸⁸

Soltanto il confronto con altre teste, pensanti, aiuta la mente ad aprirsi, pertanto, l'appello al «pensare da sé» non va confuso con l'autorizzazione ad esprimere

³⁸⁶ F. D'Agostini, *ivi*, p.274

³⁸⁷ I. Kant, *Briefwechsel* (primo volume: 1747-1788), Berlin e Leipzig, 1922, p. 74; tr. it., in I. Kant, *Epistolario kantiano*, a cura di O. Meo, Il Melangolo, Genova 1990, p. 54

³⁸⁸ F. D'Agostini, p.275. L'intervento della D'Agostini procede indicando che «se c'è un amente, non è un oggetto di cui ci si possa appropriare come ci si approprierebbe di una tazza o di un animale domestico. O perlomeno si suppone che sia così»

«banalità» in un monologo «ottuso e arrogante» o con la dispensa dal confrontarsi con quel che hanno pensato gli altri. Proprio contro queste evenienze secondo Hegel dovrebbe muovere la critica del pensare con la propria testa, né solo a favore dell'ossequio all'autorità cognitiva, o di qualche scettica impossibilità di pensare. Nella sua critica del soggettivismo tedesco Hegel condanna questa eventualità e smaschera una buona parte degli appelli al «pensare da sé» interpretati come altrettante esenzioni dal pensare seriamente.

Nelle sue *Lezioni sulla storia della filosofia* dichiara che «la smania di pensare con la propria testa sta in ciò che ognuno metta fuori una sciocchezza più grossa di un'altra»³⁸⁹ e, senza citare Kant, condanna tale ed eventuale possibilità, in quanto gli appelli al «pensare da sé» sarebbero interpretati come “esenzioni dal pensare”. La polemica non è rivolta contro il punto di vista kantiano, ma contro la degenerazione della nozione di «libero pensiero» in Jacobi ed Eschenmayer, filosofi romantici, per i quali l'essenza assoluta diventa «affare di cuore» e si abbandonerebbero ad una «oratoria profetica e scevra di concetto» esaltando il cuore rispetto all'intelletto, valorizzando il sentimento rispetto alla ragione. Hegel assume una posizione critica nei confronti di Jacobi il quale pensa che la ragione razionalisticamente intesa, cioè come puro intelletto, non può cogliere la verità, lo si può fare solo con uno slancio del cuore, giacché (per Hegel) la valorizzazione del cuore sulla ragione è un'eresia. Scrive Hegel:

Quest'oratoria profetica e scevra di concetto proclama dal tripode questo e quello circa l'essenza assoluta, ed esige che ognuno debba trovare immediatamente tutto questo nel proprio cuore. Il conoscer l'essenza assoluta diventa affare di cuore; è una folla d'inspirati a parlare, e ciascuno di essi dice un monologo, e capisce veramente l'altro solo nella stretta di mani e nel silenzio del sentimento. Quel che essi dicono, sono per lo più cose banali, se si prendono così come sono dette; il sentimento, l'atteggiamento, la pienezza del cuore son essi che debbono dare forza al discorso, – per sé non dicono nulla. Essi cercano di superarsi l'un l'altro con le trovate della fantasia, con la poesia nostalgica.³⁹⁰

«La solitudine dell'intimità pensante diventa dunque il principio di una società di ispirati, che si riconoscono con il mero stringersi le mani e il silenzio del sentimento», diventano «altezzosi», e «sprezzanti, nei riguardi di coloro che, per sventura delle proprie menti manchevoli non colsero l'essenza assoluta»:³⁹¹ si avrebbe così un'avanguardia di ispirati, altezzosi e sprezzanti ed essi si

³⁸⁹ G.W.F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia*, tr. it. E. Codignola e G. Sanna, La Nuova Italia, Firenze 1969, p.372-373

³⁹⁰ G.W.F. Hegel, op.cit., pp.372-373

³⁹¹ F. D'Agostini, cit.p. 277

compiacerebbero della propria intelligenza, compatendo invece quanti non sono altrettanto brillanti. Dunque, spiega Hegel ciò si deve alla sventurata esortazione al pensare con la propria testa:

[...] Per il filosofare non c'è più speranza, l'onore è perduto; infatti esso presuppone un fondo comune di pensieri e di principi, esige che si proceda scientificamente o per lo meno esige opinioni. Ma ora tutto è stato riposto nella particolare soggettività; ognuno è diventato altezzoso e sprezzante verso gli altri. A questo si ricongiunge la rappresentazione del pensare con la propria testa (*Selbstdenken*), come se ci potesse pensiero che non sia tale.³⁹²

L'esortazione kantiana di «pensare con la propria testa» aveva riscosso successo, da essere distorta in un diritto a esaltare la propria soggettività, la propria creatività, senza curarsi del «fondo comune di pensieri e di principi». Secondo Hegel, le opinioni che il filosofare esige, sono quelle che devono essere messe in discussione, le stesse che Kant voleva combattere, tanto le proprie quanto le altrui, ma in un dialogo aperto all'altro che non sia il monologo di un ispirato, ma sia la discussione di chi argomenta, confuta e dimostra.

Ciò spiega Hegel si deve alla sventurata esortazione al «pensare con la propria testa». Dunque, se da un alto, l'esortazione è superflua in quanto ogni pensiero è il pensiero prodotto da una testa, dall'altro, invece, l'originalità, come espressione soggettiva non è affatto originale.³⁹³

Dalla lapidarietà della affermazione, Hegel usa tre argomenti che relativizzano la posizione kantiana del *Selbstdenken*³⁹⁴ e affonda la prima critica, una sorta di requisitoria volta a colpire la tematica del «pensare con la propria testa», a ridimensionare fino a quasi cancellare la novità dell'impostazione kantiana.

Nel suo primo argomento si domanda, retoricamente: «Con quale altra testa si potrebbe pensare se non con la propria?».

Quale tipo di invenzione sarebbe, sostiene Hegel, questa di «pensare con la propria

³⁹² G. W. F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia*, tr. it., vol. III, 2, p. 373.

³⁹³ F. D'Agostini, p. 278

³⁹⁴ La critica del pensare con la propria testa nelle *Vorlesungen* è un equivalente, sul piano dell'analisi storico-culturale, della critica del soggettivismo (invece squisitamente epistemologica) che Hegel conduce anzitutto negli scritti di Jena. La tesi di Hegel in sintesi è questa: Kant, come Fichte e come Jacobi, rappresenta la versione filosofica di quella celebrazione della soggettività. L'errore consiste nel fatto che un soggetto pensante è una ragione affetta da finitezza, e l'intera filosofia consiste nel determinare l'universo per questa ragione finita. Questo insistere sulla finitezza della ragione, secondo Hegel, è fondamentalmente una specie di civetteria (o, peggio, di falsa coscienza) filosofica. Questo insistere sulla finitezza della ragione, secondo Hegel, è fondamentalmente una specie di «civetteria» (o, peggio, di falsa coscienza) filosofica (F. D'Agostini, *Pensare con la propria testa, Un problema metafilosofico e le sue implicazioni filosofiche*, cit.pp.280)

testa», omogenea alla logica del cuore, come se fosse possibile «pensare con un'altra testa che non fosse la propria», come se ci fosse un pensiero, che non fosse un pensiero espressione del pensiero della propria testa.³⁹⁵ Dunque, non è possibile pensare se non con la propria testa, poiché sulla rappresentazione del «pensare da sé», sarebbe come se ci fosse un pensiero che non fosse tale, e aggiunge «se non si riesce a metter fuori qualche propria particolarità, non si può dire di aver pensato da sé».³⁹⁶

Nella seconda obiezione richiama ancora Jacobi, secondo il quale non si può ritenere di «pensare da sé», se non si è detto qualcosa di particolare, e replica dicendo che il pensiero particolare non esiste. Il pensiero in quanto pensiero è universale, (non importa che sia formulato da un individuo, particolare, in quanto ciò che è formulato, se è pensiero, è universale). Dunque, se io penso, ritengo, come Kant e Jacobi, che per pensare con la propria testa devo dire qualcosa di particolare: ignoro qualcosa di fondamentale, che non esiste un pensiero particolare, ma che il pensiero è tale solo se è universale - anche se è una persona determinata a parlare, in quanto se ciò che formula è un pensiero, non formula una cosa particolare ma universale.

La pretesa che si possa «pensare con la propria testa» formulando pensieri particolari è destituita di ogni fondamento. Il “particolare” c'è, solo e in quanto è aspetto di realizzazione dell'universale. Ciò con cui e di cui ci troviamo in presenza è l'universale, anche se apparentemente è particolare per la coincidenza di realtà e razionalità (tutto ciò che è razionale è reale), ma la razionalità non è mai particolare è sempre universale. Dunque, i fautori della logica del cuore che pretendono di pensare con la propria testa perché dicono delle cose particolari, ignorano che non dicono cose particolari, o non dicono nulla, o se pensano, pensano l'universale.

Nella terza obiezione Hegel, di contro alla “particolarità”, introduce un'analogia tra coloro che pensano di pensare con la propria testa perché esaltano la loro particolarità e gli artisti che in un proprio quadro includono anche se stessi. Scrive

³⁹⁵ Questa convinzione è espressa da Hegel anche altrove: “E' solo da osservare che questo ‘mio pensiero personale’ è propriamente un pleonasma, giacché ognuno necessariamente pensa per sé né può pensare per conto d'altri” (G. W. F. Hegel, *Lezioni*, cit., vol. I, p. 72)

³⁹⁶ G. W. F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia*, tr. it., III, 2, p. 372-373 [Qui Hegel sta riferendo l'opinione di Jacobi ed Eschenmayer, i quali ritengono che «pensare con la propria testa» voglia dire tirar fuori qualcosa di “particolare”, ma emerge l'impostazione complessiva del suo pensiero relativa alla critica al particolare, alla presunta autosufficienza, in quanto il particolare c'è solo e in quanto è momento di una realizzazione di carattere universale, non esiste il particolare isolato, mentre Jacobi richiama i sentimenti, le insopprimibili ragione del cuore, le particolarità]

infatti:

come è un brutto quel quadro in cui l'artista mostra se stesso; allo stesso modo l'emergere dell'identità particolare di colui che pensa non è affatto un aspetto positivo, ma è un elemento di accentuata debolezza. L'originalità non consiste nell'assecondare la proliferazione di prospettive particolari, ma al contrario significa "produrre alcunché di universale".³⁹⁷

L'artista che offre una rappresentazione universale, includendo nell'opera se stesso, relativizza particolaristicamente l'universale, come chi pretende di dire cose particolari. Piuttosto, "essere originali" significa produrre qualcosa di universale, e non enfatizzare la propria soggettiva particolarità.

La conclusione nella sostanza teoretica appare dura e sarcastica perché la tematica del «*Selbstdenken*», per Hegel non è altro che una «smania», che si esprime nell'autorizzare «ognuno a mettere fuori una sciocchezza più grossa di un altro». ³⁹⁸

La critica hegeliana rivolta alla «smania» di «pensare con la propria testa» ritorna, in forma ancora più argomentata anche in altri scritti di Hegel, rilevanti sotto il profilo pedagogico, ma che aiutano a comprendere meglio lo sviluppo del suo ragionamento e il principale assunto delle tesi dallo stesso sostenute. Si tratta di uno scritto giovanile che risale al 1808-1816, «*La scuola e l'educazione*», dal titolo originale «*Gli scritti di Norimberga*», nel quale Hegel affronta la tematica del «pensare con la propria testa», concetto da lui stesso definito essere «una smania» o un «fastidioso prurito», e che, nella Prussia, tra la fine del Settecento e primi dell'Ottocento, era stato acquisito da buona parte dei pedagogisti dell'epoca. Proprio a loro, con toni piuttosto critici, si rivolge Hegel, a quella assunzione della posizione kantiana, cui obietta tre punti fondamentali. Questa volta, la premessa generale³⁹⁹ da cui Hegel muove, richiama la sua idea sull'insegnamento della filosofia...⁴⁰⁰ Per capire quanto sia paradossale l'impostazione di coloro che

³⁹⁷ G. W. F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia*, p. 373

³⁹⁸ Torna ancora il presupposto hegeliano; dato il pensiero come un pensiero universale, i casi sono due: o il soggetto particolare dice l'universale, pensa con la testa dell'universale; oppure se uno dice una cosa particolare dice una sciocchezza perché la verità è solo universale lontana dalla verità che è universale

³⁹⁹ Negli anni 1808-1816 Hegel fu rettore, ovvero preside, del ginnasio di Norimberga in cui scrisse la *Scienza della logica* (1812-1816), e in cui giunse ad elaborare in forma compiuta il suo sistema. Proprio nel 1812 gli fu richiesto dal Regio consigliere scolastico superiore per la Baviera (una specie di ministro dell'istruzione), Immanuel Niethammer, un parere riservato sull'insegnamento della filosofia del ginnasio

⁴⁰⁰ Hegel scrive: «In generale, si distingue il sistema filosofico, con le sue scienze particolari, dal filosofare vero e proprio. Secondo la moda moderna, specialmente della pedagogia, non si deve tanto venire istruiti nel contenuto della filosofia quanto imparare a filosofare senza contenuto; ciò vuol dire, pressappoco: si deve viaggiare, viaggiare sempre, senza conoscere le città, i fiumi, i paesi, gli uomini, ecc.», G. W. F. Hegel, *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816)*, a cura di L. Sichirillo e A. Burgio, Milano 1985, p. 105

affermano che non è importante il contenuto della filosofia, cioè il sistema, ma il filosofare senza contenuto adoperava una metafora, dimostrandola in una triplice articolazione della dimostrazione.

In primo luogo, nel conoscere una città, nel giungere poi ad un fiume, ad un'altra città, e così via, si impara senz'altro, in tal modo, a viaggiare, e non s'impara soltanto, ma si viaggia effettivamente. Così quando si viene a conoscenza del contenuto della filosofia, non si impara soltanto il filosofare, ma si filosofa anche già effettivamente.⁴⁰¹

Hegel, rispetto alla distinzione kantiana tra *Philosophie lernen* e *philosophieren lernen*, contrappone la sostanziale identità fra le due attività: «imparare la filosofia» e «imparare a filosofare» sono per Hegel la stessa cosa, giacché imparare l'una significa necessariamente imparare l'altra.

Rispetto all'idea che si deve filosofare senza contenuto, sarebbe come voler dire pressappoco che si deve viaggiare senza che sia importante conoscere le città, i fiumi, i paesi, gli uomini che si incontrano. Altrimenti detto, un viaggio senza contenuto sarebbe come la filosofia che si esercita senza contenuti. Sulla base della metafora del viaggio in cui non si conosce nulla (-e in un viaggio non è possibile non conoscere - ma efficace perché non si può dire "viaggio" estraendo tutto, in quanto resterebbe una traslazione spaziale che non è un viaggio) Hegel vuol fare intendere che l'asserzione di «pensare con la propria testa» è un pensare senza contenuto, cioè non è un pensare.

In secondo luogo, la filosofia comprende i più alti pensieri razionali intorno agli oggetti essenziali, comprende l'universale e il vero dei medesimi: è di grande importanza acquisire familiarità con questo contenuto, e *accogliere nella propria testa* questi pensieri. Il procedimento triste, meramente formale, il perenne cercare e vagare, senza contenuto, l'asistematico sofisticare e speculare, hanno come conseguenza la vacuità e la mancanza di pensieri in testa, il fatto che non si *sappia nulla*. La dottrina del diritto, la morale, la religione costituiscono un campo dotato di un importante contenuto; anche la logica è una scienza ricca di contenuto: quella oggettiva (Kant: trascendentale) comprende i pensieri fondamentali di *essere, essenza, forza, sostanza, causa, ecc.*; l'altra *i concetti, i giudizi, i sillogismi, ecc.*, determinazioni fondamentali altrettanto importanti; la psicologia comprende *il sentimento, l'intuizione, ecc.*; l'enciclopedia filosofica, infine, in generale questo campo nella sua interezza.⁴⁰²

Il riferimento al «pensare con la propria testa» continua ad essere sempre presente, ma inteso come un «accogliere nella propria testa questi pensieri», e non in polemica con Kant, citato come autore della logica oggettiva. Hegel non propone quale contenuto della filosofia soltanto il proprio sistema, ma anche le discipline

⁴⁰¹ Ivi, p. 106

⁴⁰² Ivi, p. 106

filosofiche tradizionali, di eredità aristotelica. Inoltre, emerge una riflessione sulla filosofia «perenne cercare e vagare», il cui metodo non può essere, in sintonia con Kant, che quello «zetetico»,⁴⁰³ come diceva Kant.

In questa seconda obiezione Hegel procede in modo più severo ed evidenzia il richiamo implicito alla sua concezione della filosofia: dato che la filosofia comprende «l'universale e il vero» degli «oggetti essenziali», di cui è fondamentale «acquisire familiarità» con questi contenuti, è essenziale «accogliere nella propria testa questi pensieri».⁴⁰⁴ In tale prospettiva, secondo la quale la filosofia riconosce e accoglie l'universale, il *Selbstdenken* appare come un «procedimento triste, meramente formale», come un «perenne cercare e vagare, senza contenuto», col risultato di non ritrovarsi «pensieri in testa», e dunque con la conseguenza che «non si sappia nulla».⁴⁰⁵

Insomma, secondo Hegel, questa «smania» del *Selbestdenken*, non solo non indica quale sia l'autentico esercizio filosofico, ma è quanto di più lontano ci sia dalla filosofia, in quanto per Hegel la filosofia non è ciò che nella mia «particolarità» «io» posso produrre, ma è il ri-trovare quella razionalità che è qualcosa di «universale e oggettivo»: quindi non può essere introdotto il «mio» soggettivo «particolare»; quello che «io» posso produrre soggettivamente e particolaristicamente sono «fesserie». Per Hegel, se non si vogliono produrre «sciocchezze», ma fare filosofia, si deve dare «ospitalità» nella «mia» mente a questi pensieri, che sono «i pensieri dell'universale» degli oggetti essenziali e della verità. Alla luce di tutto ciò, Hegel non respinge il «pensare con la propria testa», ma dice che uno pensa veramente con la propria testa quando «dà ospitalità al pensiero universale» e non quando produce dei pensieri particolari. Se crede in quel caso di produrre pensieri, produce in realtà «sciocchezze». Dunque, se si vuole produrre pensiero non si può che farlo attestandosi con il «pensiero universale» che riguarda tutta la storia e l'umanità, cui si dà «accoglienza».

In terzo luogo, il procedere nella conoscenza di una filosofia ricca di contenuto non è altro che l'*apprendere*. La filosofia deve essere *insegnata e appresa*, al pari di ogni altra scienza. L'infelice

⁴⁰³ Kant lo chiamava anche «metodo scettico», ma aggiungeva: «Esso è da distinguere del tutto dallo scetticismo, principio di una inscienza secondo arte e scienza, che spianta le fondamenta d'ogni cognizione, per non lasciarle, possibilmente, in nessuna parte alcuna certezza e sicurezza. Giacché il metodo scettico mira alla certezza». (I. Kant, *Critica della ragion pura*) Un cercare fine a se stesso è solo ipocrisia, perché chi cerca sinceramente, cerca per trovare, non per cercare.

⁴⁰⁴ G. F. W. Hegel, *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816)*, tr. it. a cura di L. Sichirrollo e A. Burgio, Franco Angeli, Milano 1985, p. 106

⁴⁰⁵ G. F. W. Hegel, *ibidem*

prurito di insegnare a *pensare da sé* (Selbstdenken) ed a *produrre autonomamente* ha messo in ombra questa verità; vale a dire il fatto che “la filosofia deve essere insegnata e appresa, al pari di ogni altra scienza. Ciò perché, quando io imparo che cosa sia la sostanza, la causa o qualsiasi altra cosa, non *pensassi io stesso*, non producessi io stesso nel mio pensiero queste determinazioni, ma queste venissero invece gettate in esso come pietre.”⁴⁰⁶

La conclusione, senza appello, consiste nel fatto che l’invito a «pensare con la propria testa» è giudicato «un infelice prurito» e corrisponde a una «smania» di per sé letteralmente fuorviante perché istiga ad abbandonare la strada che conduce alla vera conoscenza e tradisce il compito precipuo della filosofia.⁴⁰⁷

Sul tema del «pensare con la propria testa» interviene il filosofo Enrico Berti nel contributo del 2004 nel quale si domanda cosa significa «*Pensare con la propria testa?*» e, riprendendo lo scritto di D’Agostini quando sostiene che non esiste una testa propria o completamente propria, afferma che ciò significa non trascurare l’influenza dell’ambiente sociale, culturale e dell’educazione, nonché dei condizionamenti. Se all’epoca di Kant bisognava guardarsi dal principio di autorità, perché qualche autorità c’era, oggi non ci sono più autorità, quindi non c’è alcun pericolo di essere vittime di tal principio, ma quanto più lo si rifiuta tanto più si è vittima di altri condizionamenti».⁴⁰⁸

Il rischio, secondo Berti, potrebbe essere quello denunciato da Hegel, che, a voler tutti i costi pensare con la propria testa «si finisca per tirare fuori delle sciocchezze una più grossa dell’altra».⁴⁰⁹ Hegel sostiene che il monito kantiano aveva avuto successo, ma stravolto in un diritto a esaltare la propria soggettività, a scapito di quella altrui. Fare filosofia significa mettere in gioco la propria creatività “in un dibattito comune, in un dialogo con gli altri, il quale non sia un monologo ispirato, bensì la discussione di chi argomenta, di chi confuta o di chi dimostra» (Lezioni filosofia storia p.80). Per Hegel l’espressione «pensare con la propria testa» filosoficamente significa che il pensiero, da qualche parte è già costituito e nel momento in cui si pensa lo si accoglie, appunto, nella propria testa.

L’argomento di Hegel, condivisibile o meno depone a favore della salvaguardia del carattere della filosofia e del suo insegnamento che, al pari di ogni altra scienza

⁴⁰⁶ G. F. W. Hegel, *ivi*, p. 111 Il significato appare più chiaro quando dice: «quando ho imparato bene il teorema di Pitagora e le sue dimostrazioni, sono io stesso a conoscerlo e a dimostrarne la verità». Dunque, che “nella misura in cui lo studio filosofico è in sé e per sé un’attività autonoma [Selbsttun un far da sè], esso è un *apprendere*; l’*apprendere* una scienza *già esistente*, formata”

⁴⁰⁷ U. Curi, p.62

⁴⁰⁸ E.Berti, *Pensare con la propria testa?*, in Bollettino SFI, n.182, 2004, pp. 76-88, p.79

⁴⁰⁹ *Ivi*

deve essere insegnata., dice non soltanto che la filosofia può essere insegnata e appresa, a seconda che la vediamo da punto di vista del docente e del discente, ma la filosofia deve esser insegnata e appresa esattamente come ogni altra scienza, (perché quando si apprende che cosa è la sostanza, la causa, o altro, “io” la penso, e la penso con la mia testa, in quanto sostanza, causa o altra cosa, non sono cioè gettati “dentro di me” come pietre, ma sono il contenuto del mio pensiero in atto. Di conseguenza quando le apprendo, penso con la mia testa).

Nel sottile ragionamento, Hegel assume l’aspetto della formulazione kantiana del *Selbstdenken* che appare inoppugnabile, e cioè il fatto che sia raccomandabile e doveroso «pensare con la propria testa», salvo che, afferma, per farlo, bisogna “imparare”, perché quando io imparo, non faccio altro se non pensare con la mia testa. Quando imparo la nozione di sostanza o causa questa nozione entra a far parte del mio pensiero in quanto è attraverso la nozione che ho appreso, che io penso con la mia testa.

Non c’è una frontale contrapposizione alla tematica del *Selbstdenken*, ma forse un rovesciamento dell’impostazione, un’alternativa nel senso che se Kant dice, allo scopo del *Selbstdenken*, che io devo «produrre i pensieri» se voglio pensare con la mia testa, Hegel sostiene che, è giusto l’appello a «pensare con la propria testa», salvo che per pensare con la propria testa bisogna «apprendere i pensieri e non produrli», perché quando io li apprendo, non faccio altro che pensare, e non penso se non con la mia testa. Dunque, insegnamento e apprendimento della filosofia sono necessari tanto quanto lo sono per le altre scienze, e non sono in antitesi con il pensare con la propria testa, ma sono il modo più compiuto di pensare con la propria testa. Ecco che nell’apprendere, non si fa altro che pensare con la propria testa: Hegel rompe così l’apparente antinomia che ci sarebbe tra l’*apprendere* o l’*imparare* e il *pensare con la propria testa*; piuttosto, l’unico modo di pensare con la propria testa è di “apprendere i pensieri”: in quale altro modo è possibile che uno pensi con la propria testa se non apprendendo?

«Pensare con la propria testa» è, dunque, non solo possibile, ma anche desiderabile, ma è necessario tener conto che questa testa non è “soltanto nostra”, ma anche di coloro che, con noi, contribuiscono a farla pensare, dato che ogni pensiero suo prodotto appartiene tanto a chi l’ha pensato quanto alla intera comunità. Anzi, coloro che hanno la fortuna di *afferrarne* una porzione, avranno il compito di non trattenerlo ma restituirlo, arricchito, alla comunità. Per pensare, è sempre

fondamentale confrontarsi, sapere ciò che gli altri pensano.

2.4. Per «Orientarsi» nel terreno del pensare

Dopo soli due anni dalla questione posta dal pastore Zöllner, «*Was ist Aufklärung*», Kant torna nuovamente sul tema, creando una connessione tra illuminismo e pensiero dell'autonomia.⁴¹⁰ Gli sviluppi si rintracciano nello scritto del 1786 «Che cosa significa orientarsi nel pensiero?», un saggio del periodo critico,⁴¹¹ redatto cinque anni dopo la pubblicazione della prima edizione della *Critica della ragion pura*, nel quale l'intervento kantiano, che si inserisce nella controversia nota con il nome di *Pantheismusstreit*, nella disputa sullo spinozismo tra Moses Mendelssohn e Friedrich Heinrich Jacobi, conferma la legittimazione teoretica della libertà di pensare e richiama dell'antica esortazione kantiana al «pensare da sé». Il richiamo al concetto e al significato di illuminismo, in tale contesto, viene proposto attraverso alcune riflessioni sulle condizioni e sulle possibilità del «pensare da sé», nello specifico sulla «libertà di pensare».

Filo conduttore dell'indagine che emerge con maggiore forza è la ragione critica, rappresentata come orientamento di azioni e pensieri nel soggetto umano, come agire, in un orizzonte, esercizio del sapere, nel tentativo di individuare un presupposto che renda possibile l'esercizio di tale funzione. Kant, intende indicare

⁴¹⁰ Kant, alla ulteriore chiarificazione sulla connessione tra Illuminismo e autonomia, fa corrispondere anche una sua esigenza, di prendere parte al dibattito avviato nella cultura tedesca alla fine del 1785, sul *Pantheismusstreit*, a seguito di uno scritto di Jacobi "Sulla dottrina di Spinoza. Lettere al Signor Mendelssohn" e di una replica da parte di Mendelssohn, in cui l'illuminista Lessing, viene accusato di spinozismo. Nodo centrale del dibattito era lo statuto filo-teologico dello "spinozismo", la concezione razionale del divino che «stabilendo l'equazione "*Deus sive Natura*" approdava al principio dell'Uno-Tutto, al pantesimo e all'ateismo» (Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1996, p. 20), sorta tra Jacobi e Mendelssohn in occasione della pubblicazione da parte di Jacobi della reciproca corrispondenza (1783-1785) sullo spinozismo di Lessing, in particolare il rapporto fede ragione. Mendelssohn sosteneva in linea con la corrente maggioritaria dell'illuminismo tedesco esalta il ruolo della ragione, nella conoscenza razionale dell'Incondizionato, Jacobi era schierato su posizioni più fideistiche che enfatizzavano il ruolo dell'intuizione immediata, limitavano la capacità della sola ragione di cogliere l'Assoluto. L'aspra polemica trasformata in uno scontro tra l'illuminismo berlinese e la "filosofia della fede", spinse Johann Erich Biester ad invitare Kant ad intervenire pubblicamente nel dibattito e, nell'ottobre del 1786, ormai al vertice della sua fama compare il saggio «*Was heißt sich im Denken orientieren?*»

⁴¹¹ Il saggio si inserisce nella seconda fase dell'evoluzione filosofica di Kant, quando aveva già determinato l'ufficio della ragione e culmina con la *Critica della Ragion Partica*; inoltre, rispetto al *Fondamento della Metafisica dei costumi* rappresenta un passo verso la possibilità di poter estendere «l'uso della ragione al di là del campo di ogni esperienza possibile» (P. Salvucci, Introduzione a: I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensare*, a cura di M. Giorgiantonio, R. Carabba, Lanciano 1975, p.70)

quali siano i requisiti fondamentali mediante i quali si possa attribuire al pensiero il compito di *orientare* la nostra vita, il criterio razionale capace di orientare l'uomo nello spazio del sovrasensibile, partendo dalla premessa che, in ogni ambito, conoscitivo e pratico, l'attività dell'uomo procede a partire da evidenze e da prerequisiti a lui connaturati. Ma, lo sviluppo teoretico del testo è tale che l'illuminismo compare solo in una nota conclusiva a suggello della trattazione, al fine di immedesimare il concetto di orientamento della filosofia trascendentale e della ragione critica alla massima dell'*Aufklärung*. Un indizio, apparentemente marginale, iscritto in una lunga proposizione nelle ultimissime righe del saggio, una nota dello stesso Kant, che sembra quasi evocare, ad litteram, la formulazione di un imperativo categorico, nel senso che, afferma Kant, se si vuole capire cosa significhi davvero pensare bisogna rifarsi all'imperativo di «pensare con la propria testa»:

Pensare da sé stesso significa cercare in se stesso (cioè nella propria ragione) la suprema pietra di paragone della verità, e la massima di pesare in ogni circostanza da se stesso è l'Illuminismo. Ciò implica molto meno di quanto non immaginino coloro che ritengono che l'illuminismo consista di conoscenze: è piuttosto un principio negativo dell'uso della facoltà di conoscere, e spesso accade che chi è molto ricco di conoscenze sia poi il meno illuminato nel farne uso. Servirsi della propria ragione significa semplicemente chiedersi, in merito a tutto ciò che si deve ammettere, se sia opportuno⁹ concepire il fondamento per cui si ammette qualcosa oppure la regola derivante da ciò che si ammette, come principio universale del proprio uso di ragione.⁴¹²

La nota prosegue:

Chiunque può farne da sé la prova e, pur non avendo affatto le conoscenze necessarie a confutare in base a ragioni oggettive la superstizione e l'esaltazione, le vedrà svanire rapidamente, dal momento che si limita a servirsi della massima dell'*autoconservazione* della ragione". Di conseguenza è facile "radicare l'illuminismo in *singoli soggetti* mediante l'educazione, basta abituare per tempo le giovani menti a questo tipo di riflessione. Illuminare *un'epoca* è invece molto laborioso, poiché si trovano numerosi ostacoli esterni che in parte impediscono, in parte rendono difficile un'educazione siffatta.

L'esordio del saggio,⁴¹³ che si inserisce nel contesto del dibattito sullo spinozismo,

⁴¹² I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1996, p. 66

⁴¹³ Oggetto è la valutazione critica del richiamo di Mendelssohn fatto da Jacobi ad un'istanza di presunta superiorità rispetto alla ragione speculativa e capacità di accesso al reale: ciò che in Mendelssohn prende il nome di «senso comune», «sana ragione» e «semplice intelletto umano» come guida per la ragione speculativa, corrisponde in Jacobi, al richiamo ad un «sentimento» naturale. Invece, il preteso alleggerimento della ragione mediante il senso comune o il sentimento corrisponderebbe per Kant alla sua «destituzione» in favore della superstizione e del fanatismo, infatti lo spinozismo conduce di diritto al fanatismo, all'assunzione di un tipo di conoscenza che trascende i limiti delle possibilità umane e solo determinando i limiti della ragione è possibile per Kant estirpare il fanatismo: da qui lo spunto per riallacciare il dibattito sul concetto e sul significato

puntualizza gli esiti dell'analisi critica relativa ai poteri conoscitivi dell'uomo e - dopo esser più volte tornato a mostrare che "la ragione che si spinge ad argomentare sulle idee metafisiche di Dio, dell'anima immortale e della libertà finisce per impigliarsi in una serie di antinomie, senza poter dimostrare né concludere nulla" - intende indagare, sul significato del pensiero e sulla modalità conoscitiva verso cui il pensiero ci spinge, di cui tuttavia non possediamo punti di riferimento. L'articolo si apre con la prospettiva, radicata nella caratterizzazione della prima edizione della *Critica della Ragion Pura*, sulla distinzione di intelletto e ragione come si evince nell'incipit iniziale,⁴¹⁴ quando afferma che gli elementi nel terreno della conoscenza, «i concetti puri dell'intelletto ricevono senso e significato solo se si esercitano sul campo delle intuizioni sensibili che essi stessi determinano, risolvendole in oggetti di conoscenza»⁴¹⁵ e attraverso questo «uso empirico del nostro intelletto e ragione forse si celano un metodi di pensiero euristici che se solo riuscissimo a estrapolarli abilmente da questa esperienza, potrebbero arricchire la filosofia di qualche "massima", utili anche per il pensiero astratto»,⁴¹⁶ proprio per il modo con cui il pensiero deve condurre nel suo procedere puro, quando si muove astraendo dall'esperienza.

Possiamo rintracciare, per la lettura del saggio, due elementi che Kant porta con sé

dell'illuminismo (Cfr. G. Zöllner, *Lumi sull'illuminismo. La concezione kantiana del l'uso autonomo, pubblico e comune della ragione* in «Studi Kantiani», XVIII, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa, 2005, p.52)

⁴¹⁴ L'incipit dell'articolo riporta: «Per quanto in alto noi collochiamo i nostri concetti, e per quanto ci sforziamo di astrarre dalla sensibilità, essi rimangono pur sempre legati a rappresentazioni figurate, destinate propriamente a rendere atti all'uso empirico i concetti altrimenti non desunti dall'esperienza. Come potremmo infatti attribuire senso e significato ai nostri concetti, se non fosse loro sottesa una qualche intuizione (che in definitiva dev'essere sempre un esempio tratto da una qualche esperienza possibile?) Se a questo atto concreto dell'intelletto sottraiamo l'apporto dell'immagine - prima quello della percezione sensoriale casuale, poi la stessa intuizione sensibile pura in generale - ciò che resta è il puro concetto dell'intelletto, che aumenta così la portata e contiene una regola del pensiero in generale (I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1996, p. 45)

⁴¹⁵ Kant ritiene che nel pensare, possiamo fare un uso legittimo dei nostri concetti (pensare Dio) che è diverso dal conoscere. Infatti i concetti puri dell'intelletto (che il filosofo astra) sono semplici *forme del pensare*, modi in cui l'intelletto pensa (I. Kant, *Critica della ragion pura*, (a cura di) P. Chiodi, Utet, Torino, 1986, B 150 p.173). Ma il pensare si può esercitare sia sulle intuizioni sensibili (e il pensare si trasforma in conoscere fenomenico (perché il pensare determina l'oggetto indeterminato delle intuizioni sensibili), che su ciò che non si presenta all'intuizione sensibile (Dio, Anima, Mondo) che è pensato ma non conosciuto, dato che senza le intuizioni sensibili ciò che viene pensato non può essere conosciuto. Se si scambia il pensare con il conoscere si precipita nell'illusione trascendentale, come la metafisica quando pretende di porsi come scienza di cose di Dio, anima, mondo (P. Salvucci, Introduzione a: I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensare*, a cura di M. Giorgiantonio, R. Carabba, Lanciano 1975, pp.17). Va ribadita la distinzione operata da Kant tra pensare e conoscere (I. Kant, *Critica della ragion pura*, XXVIII, p.50; cfr. P. Salvucci, «Nota sul pensare e sul conoscere», in *L'uomo di Kant*, Argalia, Urbino, 1975, pp. 580-581)

⁴¹⁶ Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1996, pp. 45-46

dalla prima critica: il carattere sintetico della conoscenza (in quanto, dato che “i concetti rimangono pur sempre legati a rappresentazioni figurate”, quella forma di pensiero che prescinde dall’intuizione non lavora con concetti ma con idee⁴¹⁷, è ragione e non intelletto) e il ruolo dell’intuizione (inteso come il luogo in cui accade la possibilità di conoscenza e ne costituisce l’inizio e la guida.⁴¹⁸

Anche nello scritto del 1786, l’*Aufklärung* e il criticismo emergono come affinità di pensiero e intenti: il saggio sull’orientamento compare, come quello del 1784, sulla «*Berlinische Monatschrift*», ma non si presenta più come lo scritto precedente, in difesa della libertà di espressione come arma fondamentale delle idee illuministiche, ma come difesa teorica dell’*Aufklärung* in quanto atteggiamento radicale e filosofico. Da Zöllner offensore, a Jacobi che minaccia l’*Aufklärung* e segna l’oltrepassamento dell’*Aufklärung* che avanza in modo radicale il problema religioso.

Kant, riassumendo i punti della questione sollevati da Jacobi e Mendelssohn, come cioè la ragione può muoversi per la conoscenza del sovrasensibile, anticipando il risultato del suo intervento, afferma che nel terreno speculativo ci si *orienta* solo con la ragione e non con un misterioso senso della verità,⁴¹⁹ ma con la «ragione illuminata dalla *Kritik*».⁴²⁰ Ciò si traduce con la necessità di precisare e meglio definire il concetto di *orientamento*, utile a «aiutarci ad esporre con chiarezza la massima della sana ragione applicata alla conoscenza degli oggetti sovrasensibili».⁴²¹ Muovendo dal significato geografico di orientamento per poi estenderlo per analogia al terreno del *logos*, Kant afferma infatti che:

Letteralmente, orientarsi significa: determinare a partire da una certa regione del mondo l’oriente. [...] A questo scopo bisogna tuttavia che io senta una differenza nel mio stesso soggetto, quella fra mano destra e sinistra; poiché esteriormente, nell’intuizione, i due lati non presentano alcuna differenza percettibile.⁴²²

⁴¹⁷ I concetti puri razionali, ora, sono le idee trascendentali: sono i concetti della ragion pura

⁴¹⁸ Cfr. L. La Rocca, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero ovvero circa la possibilità di una conoscenza sintetica della totalità dell’essere*, contributo telematico, www.academia.edu

⁴¹⁹ Cfr. I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, op. cit. p.47

⁴²⁰ P. Salvucci, Introduzione a: I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensare*, Carabba, Lanciano, 1971, p.22. *La Kritik* è per Kant il tribunale, il luogo delle dispute della ragione, unica che può eliminare errori in cui precipita e mettere fine a contese: quando la ragione non si è ancora sollevata alla posizione critica o quando viene trascesa per altro, c’è lo stato di guerra. Solo la *Critica* può orientare la ragione verso una pace nella quale realizzare un progresso, e la sua assenza condurrebbe a follia e delirio

⁴²¹ I. Kant, *ivi*

⁴²² I. Kant, *ivi*. Se, afferma Kant, con un semplice esempio - proviamo a tracciare un cerchio in un foglio di carta bianca, siamo in grado di distinguere naturalmente e senza problemi, il movimento da sinistra a destra ed anche il suo opposto: vi è un «sentimento soggettivo» in qualche modo “propedeutico” all’orientamento senza il quale «non saprei se collocare l’ovest a destra o a sinistra

Il «bisogno di sentire», questo «criterio di distinzione puramente soggettivo», è quella condizione di possibilità per l'orientamento vero e proprio che si costituisce muovendo dal sentire interno, per supplire alla mancanza di differenze oggettive che orientino da sé il soggetto. Dunque, nello spazio geografico, pur considerando tutti i “dati oggettivi”, ci si può orientare in quanto si possiede «una ragione soggettiva di distinzione» che è il «sentimento di una differenza di distinzione soggettiva»: ⁴²³ e Kant astrae dal mondo (dati e oggetti) per cercare nel soggetto (e distinguere) il «sentimento della differenza» fra destra e sinistra, come principio originario e regolatore dell'orientarsi nel mondo, che è data all'uomo dalla natura e «diviene abituale in virtù di un frequente esercizio». ⁴²⁴ Da ciò traspaiono la fiducia nella ragione e il convincimento che essa sia capace di trovare un punto di riferimento ⁴²⁵ anche per quegli ambiti che l'uomo non può conoscere oggettivamente.

Dato che l'uomo ha bisogno di orientarsi anche nel terreno del *logos*, del pensiero, Kant procede per analogia ⁴²⁶ tra i due domini estendendo l'orientamento geografico al terreno del pensare: .come nell'orientamento geografico in cui sono necessarie determinate condizioni soggettive (a partire da una regione determinata del mondo, di trovarne altre e sono necessarie determinate condizioni soggettive), allo stesso modo è possibile individuare una condizione originaria altrettanto soggettiva, un sentimento soggettivo e regola che permette alla ragione di orientarsi qualora,

del punto d'orizzonte indicante il sud» (Ivi, p.48). Questo «criterio di distinzione soggettivo» è la condizione di possibilità per l'orientamento vero e proprio e che, per supplire alla mancanza di differenze oggettive che orientino da sé il soggetto, si costituisce partendo da questo sentire interno.

⁴²³ Heidegger restituisce a Kant la sua posizione affermando che «sinistra e destra non sono qualcosa di soggettivo radicato in una particolare sensibilità del soggetto, ma sono invece, direzioni dell'orientamento. Attraverso il semplice senso di una diversità delle mie due arti non potrei mai orientarmi in un mondo. Il soggetto fornito di un tale assenso, come ritiene Kant, è un assunto di tutto artificiale costruito sull'oblio della reale costituzione del soggetto (perché l'uomo) deve essere sempre in un mondo per potersi orientare. Appare chiaro nel fenomeno indicato da Kant: supponiamo che avanzi in una stanza a me nota, ma oscura che in mia assenza sia stata messa in subbuglio, in modo che ciò che prima era destra è ora sinistra. Posto che mi debba orientare, non mi servirà a nulla «il semplice senso di diversità» delle mie due “parti” finché non abbia un determinato oggetto di cui Kant dice di avere impresso nella memoria. Per Heidegger ciò significa che io non posso orientarmi che in conseguenza e sul fondamento di essere presso un mondo che mi sia “noto” (M. Heidegger, *Essere e Tempo* (a cura di) P.Chiodi, Bocca Milano, 1953, pp.121-122)

⁴²⁴ I. Kant, *Cosa significa orientarsi nel pensiero?*, op. cit. p. 48

⁴²⁵ Muoversi in una stanza buia non è una metafora della limitatezza del conoscere umano, della finitezza, cioè, della sua struttura ontologica, al contrario, è l'indice di una positiva capacità che l'uomo possiede: la capacità di orientarsi a partire da quel «criterio di distinzione soggettivo», della distinzione tra lato destro e sinistro (I. Kant, op. cit. p.49)

⁴²⁶ Per analogia si può facilmente indovinare (congetturare) che sarà compito della ragione pura guidare il proprio uso quando, partendo da oggetti noti dell'esperienza, essa vorrà estendersi al di là di tutti i confini (limiti) dell'esperienza senza trovare alcun oggetto dell'intuizione (che per l'uomo è sensibile) ma solo spazio per essa (I. Kant, op. cit. p.49)

voglia estendersi “al di là dei confini dell’esperienza”, in quell’ambito nel quale la ragione, nella determinazione della sua capacità di giudizio, «non è in grado di sottomettere i suoi giudizi ad una massima positiva *seguendo i principi oggettivi della conoscenza*, ma solo secondo un criterio di distinzione soggettivo».⁴²⁷ Ciò che sembrava una semplice parentesi del concetto di orientamento è il mezzo mediante il quale Kant può garantire un orientamento anche a quel pensiero che non opera sinteticamente.⁴²⁸

Alla Ragione critica, rappresentata nella sua soggettività, spetterà l’esercizio dell’orientamento, esercizio del quale non dispone di un principio oggettivo di una regola automaticamente applicabile⁴²⁹ e il principio soggettivo, unico che resta, (dopo che la ragione ha abbandonato i principi validi per l’esperienza fenomenica) è «il sentimento del bisogno proprio della ragione»: la ragione deve trovare la regola e «*orientarsi* nel pensiero significa dunque: «data l’insufficienza dei principi oggettivi della ragione, seguire nel ritenere vero, un suo principio soggettivo»⁴³⁰ nel senso che, dato che “i principi oggettivi” non sono adeguati ad agire nel terreno del pensare, ma solo in quello del conoscere, è necessario «seguire, nel ritenere vero, un suo principio soggettivo», determinarsi cioè all’assenso secondo un “principio soggettivo” della ragione stessa.

Dunque, l’orientamento, è radicato in una “sentire soggettivo” che “apre all’atto dell’orientarsi vero e proprio; inoltre, nella condizione in cui il pensiero non può fare affidamento ad oggettualità portate ad evidenza dall’intuizione (quando la ragione si interroga sui concetti puri di Dio, Anima, Mondo) ha tuttavia a disposizione un criterio-guida che ne orienta l’indagine.⁴³¹

Per Kant, la ragione non si orienta mediante “una conoscenza”, ma mediante un «bisogno soggettivo» che essa avverte: la ragione non «sente», ma «vede» le proprie carenze e per questo «produce mediante la tendenza alla conoscenza che le

⁴²⁷ I. Kant, op. cit. p.49

⁴²⁸ L. La Rocca, ibidem

⁴²⁹ F. Fraioli, «Was ist Aufklärung? Domanda e filosofia trascendentale», in *Adamo sulla sponda del Rubicone*, p.367

⁴³⁰ I. Kant, *Cosa significa orientarsi nel pensiero?*, op. cit. p.50 (nota di Kant)

⁴³¹ A questo punto subentra il *diritto del bisogno di ragione* come fondamento soggettivo di ammettere e supporre ciò che non può sapere in base a fondamenti oggettivi (cioè orientarsi nello spazio del sovrasensibile): in virtù del proprio bisogno presuppone l’esistenza del concetto del suo oggetto rifacendosi agli argomenti sulla prova dell’esistenza di Dio nel *Proslogion* di S. Anselmo. Il bisogno di ragione pone una intuizione interna di Dio, come l’orientamento era l’istituente la dimensione di percepire il mondo secondo il senso della destra-sinistra, condizione di possibilità dell’orientamento vero e proprio, da cui dedurre le altre direzioni

è peculiare, il «sentimento del bisogno». Non è un «principio oggettivo della ragione», ma “un principio fondamentale per gli atti di conoscenza, semplicemente soggettivo, massima per il solo uso di ragione nei limiti che le consentono”. In tal modo, se la ragione si lascia guidare da questa massima, non esce dai limiti che le sono fissati.

Se l’analogia costituisce e struttura la fede razionale come guida per orientamento nel pensiero, la sua importanza sta nell’attenzione logico-critico sull’atto del giudizio caratterizzando l’*Aufklärung* in una pratica filosofica, come il criticismo che si interroga costantemente sul proprio valore educativo. L’attenzione del valore logico non conoscitivo dell’analogia rappresenta allora l’esercizio stesso dell’*Aufklärung* contro la permanenza nello stato di minorità.⁴³²

Per Kant, dunque, che cosa significhi *orientarsi* in modo corretto nel pensare significa «cercare nella propria ragione il criterio supremo di verità»,⁴³³ e lo dice bene nella nota conclusiva, per procedere in modo conforme nel terreno della teoria e della prassi. Alla ragione spetta il giudizio ultimo perché è la «pietra di paragone» per valutare la validità di un qualsiasi giudizio. Che vuol dire che non è poi così difficile questa concezione del «pensare da sé», come «cercare nella propria ragione la pietra di paragone della verità» visto che, ciò che è davvero caratteristico dell’illuminismo,⁴³⁴ del movimento culturale della ragione, non sono solo delle «cognizioni», cioè le conoscenze, piuttosto «un’attitudine», quella appunto di «cercare nella propria ragione la pietra di paragone della verità»: «Pensare da se stesso» significa cercare in sé, nella propria ragione, «la suprema pietra di paragone della verità» e «la massima di pensare da sé è l’Illuminismo».⁴³⁵

Secondo la definizione classica, l’illuminismo dunque, consiste nella raggiunta «capacità di servirsi in modo critico della propria ragione»,⁴³⁶ e non consiste in conoscenze acquisite, dato che molto spesso accade che «chi è molto ricco di conoscenze è molto meno illuminato nell’uso che ne fa»,⁴³⁷ tanto che si può essere anche uomini molto dotti, «vere e proprie macchine per fornire notizie» - come

⁴³² F.Fraisopi, op.cit.p.368

⁴³³ I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1996, p.66

⁴³⁴ Si assume, come precedentemente, il termine tedesco *Aufklärung*, che nella traduzione italiana indica l’illuminismo come movimento culturale e filosofico, come rischiaramento; ma qui Kant gioca sul duplice significato

⁴³⁵ Ivi, cit.p. 66

⁴³⁶ I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos’è l’illuminismo?*, a cura di M. Bensi, postfazione A. Iacono, Ets

⁴³⁷ I. Kant, *Cosa significa orientarsi nel pensiero?*, op.cit..66 (Nota)

afferma nell'*Antropologia* - ma essere limitati e inerti nell'uso del sapere. Dunque, colui che non fa uso autonomo della propria ragione, secondo i principi che ad essa conformi, è come «l'impronta di gesso di un uomo vivente»⁴³⁸ e «nessun cambiamento si produrrebbe nel mondo»,⁴³⁹ se ci fossero uomini ascrivibili a tali tipologia.

Ciò non è poi così difficile, come immaginano coloro che ritengono che l'illuminismo consista di cognizioni mentre esso è piuttosto un principio negativo nell'uso della propria facoltà cognitiva, tanto che spesso chi è ricchissimo di cognizioni ne fa un uso assai poco illuminato.⁴⁴⁰

Ma l'illuminismo non è erudizione, enciclopedismo, possesso di una molteplicità di conoscenze, è saper usare bene la propria ragione, cioè cercare in essa «la pietra suprema di paragone della verità». L'essenziale dell'illuminismo, cioè del rischiaramento della ragione, consiste dunque ma nell'attitudine a cercare nella propria ragione la pietra di paragone della verità e non nell'acquisizione di un gran numero di conoscenze. Coincide, ancor più, con un «abito intellettuale», una modalità di approccio che è anche un'attitudine etica, in quanto «pensare con la propria testa» vuol dire rifiutarsi di sottomettersi all'autorità altrui.

L'illuminismo coincide o si risolve nella massima «pensare da se stesso» nel senso che «servirsi della propria ragione» vuol dire “porre la domanda”, ricorrere ad una facoltà che spinge l'uomo ad interrogarsi sui fondamenti, a indagare su credenze e su ciò che si deve intraprendere, senza la quale non si renderebbe possibile il corretto uso della ragione. Anzi, «senza porre, di volta in volta, a sé questa domanda, che sola consente di esercitare la ragione in modo corretto (senza regole)»⁴⁴¹ «si diventa indegni della libertà», la si perde coinvolgendo (nel buio dell'oscurantismo) anche coloro che, senza questa colpa (contagiosa ed attraente ad un uso senza leggi della ragione), avrebbero “utilizzato la loro libertà legalmente”, (conforme alla legge), finalizzata al bene del mondo, dell'umanità. Ciascuno può ripetere l'esperienza che Kant propone: «basta ogni volta interrogarsi, “porre la domanda”, per illuminarsi da sé, dato che attraverso questo esame si dissipano, anche se non vi sono conoscenze adeguate per confutarli con “ragioni oggettive”, “superstizione ed entusiasmo” (il fanatismo della libertà)».⁴⁴²

⁴³⁸ I. Kant, *Critica della Ragion Pura*, A 836/B 864, tr.it. p.626, Architettura della Ragion Pura

⁴³⁹ I. Kant, *Logica*, IX, pp. 59-74

⁴⁴⁰ I. Kant, *Cosa significa orientarsi nel pensiero?*, ibidem

⁴⁴¹ P. Salvucci, «Kant e la polemica sull'illuminismo», in I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensare*, a cura di M. Giorgiantonio, R. Carabba, Lanciano 1975, p. 63

⁴⁴² P. Salvucci, ibidem

Ragione critica, domanda ed esercizio della domanda, come veri *habitus*, si presentano come i punti di riferimento essenziali della domanda sull'illuminismo. La precisazione Kantiana è tutt'altro che banale, infatti sembra stia indicando la "quinta essenza" del pensare con la propria testa, e il principio di individuazione, ciò che caratterizza davvero a «pensare con la propria testa», è l'atteggiamento che noi assumiamo, un'*attitudine*, una "modalità di pensare", un *habitus*, tale per cui ricerchiamo nella nostra ragione la pietra suprema di paragone per la verità. Quindi l'illuminismo viene a coincidere con un *abito intellettuale*, una modalità di approccio che è anche un'attitudine etica, perché «pensare con la propria testa» vuol dire rifiutarsi di sottostare all'autorità altrui.

2.5. Le «massime del pensare»

Un analogo concetto di Illuminismo, per certi versi identico, sebbene più accurato e diffuso, viene riproposto da Kant in un altro passo cruciale della *Critica della facoltà del giudizio* nel quale raffigura le tre massime del pensiero, del comune intelletto umano. Questa volta l'*Aufklärung* interviene nel pieno della *Deduzione dei giudizi estetici*. Proprio nel § 40 Kant prende in esame le massime «del senso comune» di ciò «che gli uomini hanno in comune». ⁴⁴³ In tale contesto esse non partecipano propriamente alla critica del gusto, ma possono servire da chiarimento dei suoi principi ⁴⁴⁴ e sono:

1. «pensare da sé»; 2. «pensare mettendosi al posto al posto di ciascun altro»; 3. «pensare sempre in accordo con se stessi». Afferma Kant nel passo testuale:

La prima è la massima del pensare libero da pregiudizi, la seconda quella del pensare ampio, la terza di quello conseguente. La prima è la massima di una ragione non mai passiva. Si chiama pregiudizio la tendenza alla passività, e quindi all'eteronomia della ragione e il maggiore tra tutti è di rappresentarsi la natura come non sottoposta alle regole che l'intelletto pone a fondamento di essa mediante la sua propria legge essenziale: vale a dire la superstizione. La liberazione dalla superstizione si chiama illuminismo*, poiché, sebbene questa denominazione spetti anche alla liberazione da pregiudizi in genere, quello merita di esser chiamato pregiudizio per eccellenza (in sensu eminenti), in quanto la cecità in cui la superstizione trascina, richiedendola anzi addirittura come un obbligo, rende riconoscibile in modo eminente il bisogno di essere guidati da altri e quindi lo stato di una ragione passiva.

⁴⁴³ E. Garroni, *Estetica. Uno sguardo attraverso*, Milano, 1992, p. 200, in A. De Simone, *Tra Gadamer e Kant. Verità ermeneutica e cultura estetica*, Quattroventi, Urbino 1996, p. 252

⁴⁴⁴ I. Kant. *Critica della facoltà del giudizio*, 158, tr. it., a cura di E. Garroni e H. Hohenegger, §40, p. 130

In nota al paragrafo Kant aggiunge:

[...] si vede subito che l'illuminismo è cosa facile in *thesi*, ma assai difficile in *hypotesi*, poiché l'essere non passivi con la propria ragione, ma dare sempre la legge a se stessi, è qualcosa di assai facile per l'uomo che vuole essere adeguato solo al proprio scopo essenziale e non pretende di sapere ciò che sta al di là del proprio intelletto; ma, dal momento che il tendere a quest'ultima cosa non può difficilmente essere evitato e che non mancheranno mai tra gli altri coloro che assicurano con grande sicurezza di poter soddisfare questo desiderio di sapere, allora deve essere difficilissimo mantenere o realizzare l'elemento semplicemente negativo (che costituisce il vero e proprio illuminismo) nel modo di pensare soprattutto quello pubblico).

Questo passo non costituisce una precisazione incidentale nell'ambito dei giudizi di gusto, ma dimostra il progresso di auto-consapevolezza compiuto dalla ragione dall'onda della Dialettica trascendentale e, la corrispondenza tra idee trascendentali e le tre massime appare labile non perché si è assopita o illanguidita nella contemplazione del bello, piuttosto ha rafforzato la prospettiva della domanda critica. L'illuminismo dunque rappresenta non solo l'*habitus* di un soggetto che si sottrae al pregiudizio e peraltro, difficile da acquisire, ma anche il primo elementare stadio della critica in cui la Dialettica trascendentale espelle dall'orizzonte della ragione il presupposto metafisico, predisponendo a sé le sue possibilità conoscitive.⁴⁴⁵ Le massime infatti sono non solo precetti, ma situazioni della ragione che acquisisce consapevolezza. In questo passo il richiamo allo scritto del 1784 viene rafforzata e ciò in modo particolare prendendo in considerazione il pregiudizio e la sua negazione che rinvengono una forma privilegiata, la superstizione.⁴⁴⁶ Quest'ultima, forma più alta del pregiudizio sta nel rappresentarsi la natura come non sottoposta alle regole che l'intelletto pone a suo fondamento mediante la sua propria legge essenziale. Per questo l'*Aufklärung* «è facile in tesi ma difficile in ipotesi», è difficile informare il modo di pensare collettivo, è qualcosa che troverà sempre, di fronte a sé, una debolezza, un'ignoranza del pensiero che chiede una guida e male sopporta l'autonomia.⁴⁴⁷

Aufklärung, come modo di «pensare da sé» libero dal pregiudizio, nel quale è invece insita la tendenza all'uso passivo della ragione, diviene la massima dell'intelletto, per la sua portata gnoseologica, di ciò che Kant stesso definisce, nella nota seguente,

⁴⁴⁵ F. Fraisopi, *Adamo sulla sponda del Rubicone. Analogia e dimensione speculativa in Kant*, Armando, Roma, 2005, p.379

⁴⁴⁶ F. Fraisopi, op.cit. p.221

⁴⁴⁷ Di *ignorantia ratio*, Kant parla in un passo della Critica della ragion pura quando afferma che "Il primo danno che deriva dall'assunzione di un'idea d'un essere supremo, anziché come semplicemente negativa, come costitutiva, è l'ignoranza della ragione" (I.Kant, *Critica della ragion pura*, A 689/B 717, tr.it., p.536)

«*sensus communis logicus*»: estirpando il pregiudizio, la ragione si dimostra attiva. Se dunque il «pensare da sé» risulta alieno dal pregiudizio, si identifica a quella facoltà di giudizio (*Urteilkraft*) autonoma di cui è maestra e scolaria la ragione stessa e il saper giudicare, come *Urteilkraft*, come momento attivo, è ciò che si oppone all'autorità pregiudiziale delle sentenze e detti.⁴⁴⁸ E' questo l'apice teoretico e pedagogico della critica della ragione: anche al di là di orizzonte storico e teoretico in cui si pretende di collocarla, l'*Auklärung*, come *autonomia*, come ragione che domanda che sa giudicare e si sa orientare mostra un interesse antropologico.

Nella pagina kantiana della *Critica della facoltà del giudizio*, la nozione del *sensus comune* appare permeata di una complessità e sovrapposizione di significati. Come afferma Gadamer, il *sensus communis*⁴⁴⁹ non solo perde nella modernità ciò che lo legava alla tradizione etico-politica dell'umanesimo (per il quale rappresentava «un momento del vivere sociale»,⁴⁵⁰ ma in Kant «viene completamente separato dalla filosofia morale»⁴⁵¹ in quanto il carattere imperativo proprio della moralità «esclude radicalmente il confronto con altri»,⁴⁵² inoltre, anche in relazione all'impianto stesso del criticismo (che aveva indotto Vico a individuarlo come forma di saggezza esperienziale capace di fare accedere alla verità), Gadamer sostiene che, anche un possibile uso logico del *sensus communis* non contiene più kantianamente alcun «principio proprio» essendo la sua funzione estranea alla dottrina trascendentale del giudizio.⁴⁵³ Diviene pertanto una facoltà teoretica di giudicare accanto alla coscienza morale e al gusto. Dunque, se il *sensus communis*, viene ricondotto alla «capacità di giudizio» di sussumere un particolare sotto un universale, e riconoscere

⁴⁴⁸ I.Kant, *Logica*, (a cura di) L. Amoroso, Laterza, Roma-Bari 1984, pp.69-70

⁴⁴⁹ Nel corso del XVIII secolo il *sensus communis* fu spogliato del suo aspetto politico e perdette significato critico, indicando così una facoltà teoretica, la capacità teoretica di giudicare che si poneva accanto alla consapevolezza morale (coscienza) e al gusto. Il *sensus communis* venne così subordinato a una divisione delle facoltà fondamentali 3 divenne anche campo dell'estetica. (H.G.Gadamer, *Verità e Metodo*, a cura di G.Vattimo, Bompiani, Milano 1960 p.50). Ciò spiegherebbe il motivo per cui nel settecento tedesco venga connesso al concetto di giudizio, la facoltà di giudicare, che mira a rendere adeguatamente il termine latino *Judicium*, inteso come dote fondamentale dello spirito. Così se ricondotto alla capacità di giudizio di sussumere un particolare sotto un universale, di riconoscere qualcosa come caso particolare di una regola generale, secondo la nota distinzione, il concetto di *sensus communis* riceve restringimento. Per Gadamer il giudizio non può essere insegnato in termini generali, ma deve esercitarsi caso per caso e in questo è una facoltà analoga ai sensi; è qualcosa che non si può imparare non c'è alcuna dimostrazione in base a concetti che possa dirigere l'applicazione di regole a casi particolari (H.G.Gadamer, *Verità e Metodo*, p.55)

⁴⁵⁰ H.G.Gadamer, *Verità e Metodo*, cit. p.56

⁴⁵¹ H.G.Gadamer, op. cit. p.57

⁴⁵² Ibidem

⁴⁵³ A. De Simone, *Tra Gadamer e Kant. Verità ermeneutica e cultura estetica*, Quattroventi, Urbino 1996, p. 1986

la distinzione kantiana, riceve un restringimento di significato e non trova «collocazione alcuna». Quando Kant parla del gusto come vero «senso comune», non tiene più conto della tradizione politico-morale, ma si uniscono due momenti: «l'universalità che spetta al gusto in quanto prodotto del libero gioco delle nostre facoltà conoscitive e non è limitato a un settore specifico come uno dei sensi esterni» e «comunicabilità» in quanto, secondo Kant fa astrazione da tutte le condizioni soggettive nel senso di private, come gli stimoli sensibili e l'emozione. L'universalità di questo "senso", quindi, «è determinata in entrambe le direzioni in modo negativo, mediante ciò da cui esso fa astrazione, e non positivamente attraverso ciò che rende possibile la comunicazione e fonda l'accordo». ⁴⁵⁴

Nel passaggio cruciale del § 40 della terza *Critica*, appare la portata critico ermeneutica della tesi speculativa kantiana, sul carattere intersoggettivo e comunicativo del giudizio di gusto ⁴⁵⁵ e del senso comune. Kant infatti recupera il senso comune, riattualizzato in chiave trascendentale, di cui esalta il valore sociale «che nel giudicare, non si risolve in mero procedimento tecnico (quello proprio del buon senso che applica le regole in concreto), ma diventa la radice del confronto con i giudizi altrui, e dunque, apertura dialogica, instaurazione di possibili relazioni tra i soggetti giudicanti». ⁴⁵⁶ Ecco che il *sensus communis* differente e distinto dal *sensus privatus* può esser considerato un senso comunitario «e non solo come espressione di una comunità già data, ma in modo più radicale, quale tendenza ad esprimere il bisogno di una comunità estetica o riflettente ancora da realizzare». ⁴⁵⁷

La sottolineatura di Kant nel §40 richiama il senso comune come senso comunitario capace di essere condiviso e comunicato universalmente quando afferma che «per *sensus communis* si deve intendere l'idea di *un senso che abbiamo in comune*, cioè di una facoltà di valutare che nella sua riflessione ha a riguardo (a priori) nel pensiero al modo rappresentativo di ogni altro per mettere a fronte il suo giudizio con la ragione umana e sfuggire a un'illusione che avrebbe un'influenza svantaggiosa sul giudizio [...] Ora questa operazione della riflessione sembra essere troppo artificiale per attribuirle a quella facoltà che chiamiamo senso comune, ma di

⁴⁵⁴ H.G.Gadamer, op. cit., p.69

⁴⁵⁵ Cfr. A. De Simone, «Senso comune, metacritica del gusto e filosofia della comunicazione estetica: Gadamer e la *Kritik der Urteilskraft* di Kant», in *Tra Gadamer e Kant. Verità ermeneutica e cultura estetica*, Quattroventi, Urbino 1996, pp.195-262

⁴⁵⁶ F. Menegoni, *L'apriori del senso comune in Kant: dal regno dei fini alla comunità degli uomini*, in «Verifiche» 19, 1990, pp.40-41

⁴⁵⁷ A. De Simone, op. cit.p.251

fatto essa sembra tale solo se la si esprime in formule astratte».⁴⁵⁸

Il senso comune avrebbe «la sua sede in un soggetto trascendentale che non può essere pensato al modo di un soggetto individuale, ma pensato al modo di un soggetto collettivo, una comunità trascendentale»⁴⁵⁹ (di una pluralità di soggetti uniti fra loro). Di conseguenza, il senso comune non sarebbe qualcosa di «semplicemente comune a ogni singolo», ma qualcosa che tutti noi uomini presupponiamo di avere in comune», una facoltà di valutare che nella sua riflessione tiene conto, a priori del giudizio di ogni altro. Ciò accade secondo Kant «grazie al fatto che il proprio giudizio viene accostato ai giudizi degli altri, non tanto a quelli effettivi, quanto piuttosto a quelli semplicemente possibili e, ci si mette al posto di ciascun altro, «semplicemente astraendo dalle limitazioni che ineriscono contingentemente al nostro proprio giudizio»:⁴⁶⁰ In tal senso, il soggetto trascendentale dell'esperienza estetica diventerebbe il «noi», come sostenuto da Kant, quando afferma che il giudizio del gusto deve essere considerato «non egoistico», bensì «pluralistico» per sua natura. Kant fa emergere una consapevolezza moderna dell'importanza dell'intersoggettività della comunicazione attivata mediante l'esercizio del giudizio estetico,⁴⁶¹ recuperando l'aspetto socializzante del senso comune volto ad indagare sul piano trascendentale «quelle strutture che nel soggetto stanno a fondamento di ogni sua possibile rappresentazione e comportamento, privato o pubblico, logico o paretico di qualsiasi forma comunitaria».⁴⁶² Le tre «massime del senso comune», raffigurate nella terza *Critica*, che nelle intenzioni di Kant indicherebbero «ciò che gli uomini hanno in comune»,⁴⁶³ sono una delle testimonianze significative nell'ambito del tema dell'intersoggettività: esse dovrebbero consentire all'uomo di essere un attore sociale protagonista e rappresentante di un senso comune (come sentimento di una comunità formata tra uomini).

Come indicato in premessa di paragrafo, le «massime del senso comune» (*des gemeinen Menschenverstandes*), formulate nel §40, che pur non partecipando

⁴⁵⁸ I. Kant, *Critica della facoltà del giudizio*, §40,157, tr. it., p.130

⁴⁵⁹ L. Amoroso, *Senso e consenso. Uno studio kantiano*, Napoli 1984, p. 177, in A. De Simone, *Tra Gadamer e Kant. Verità ermeneutic e cultura estetica*, Quattroventi, Urbino 1996, pp.250-252

⁴⁶⁰ I. Kant, *Critica della facoltà del giudizio*, §40,157, p.130

⁴⁶¹ Cfr. A. Philonenko, *Introduction a E. Kant, Critique de la Faculté de Juger*, Paris, pp. 7-16, 1989, in A. De Simone, op. cit. p.251

⁴⁶² F. Menengoni, *L'apriori del senso comune in Kant: dal regno dei fini alla comunità degli uomini*, in «Verifiche» 19, 1990, p.41

⁴⁶³ E. Garroni, *Estetica. Uno sguardo attraverso*, Milano 1992, p.200

propriamente alla critica del gusto possono servire alla spiegazione complementare dei suoi principi, se poste in relazione con il senso comune, assumono ciascuna il proprio significato.

La prima massima, «pensare da sé», riferita all'intelletto, come lo stato di una ragione mai passiva, indica la massima del modo di *pensare libero da pregiudizi e superstizione* - che rappresenta la autentica tendenza dell'*Aufklärung* dall'eteronomia della ragione: Essa è anche principio razionale dell'*Aufklärung* che svela l'autonomia della stessa ragione nel porre e risolvere la domanda.

«Il maggiore di tutti (i pregiudizi) è di rappresentarsi la natura come non sottoposta alle regole che l'intelletto pone a fondamento di essa mediante la sua propria legge essenziale, vale a dire la superstizione: la liberazione dalla superstizione si chiama illuminismo».⁴⁶⁴

La seconda massima del modo di pensare, «pensare nella posizione di ogni altro», riferita alla capacità di giudizio, rappresenta il modo di *pensare ampio*, e che riflette sul proprio giudizio dal punto di vista universale. Infatti tale espressione «non riguarda la facoltà della conoscenza, ma il modo di pensare per cui se ne fa un uso finalistico» cioè di farne un uso conforme agli scopi:

e per piccoli che siano l'estensione e il grado cui giungono i doni naturali dell'uomo (il talento), indica tuttavia un uomo dal modo di pensare ampio, se egli si pone al di sopra delle condizioni soggettive private del giudizio entro le quali molti altri sono come bloccati, e riflette sul suo proprio giudizio da un punto di vista universale (che egli può determinare solo mettendosi dal punto di vista degli altri).⁴⁶⁵

Una volta acquisita la prima massima (liberandosi da ogni pregiudizio e rendendosi attivo), l'atteggiamento dell'uomo non sarà ampio, se non si eleverà al di sopra delle condizioni private e soggettive del giudizio; inoltre, esso dovrà riflettere sul proprio giudizio mettendosi, dal punto di vista altrui, ossia nel punto di vista universale. La seconda massima è quella che Kant attribuisce alla capacità di giudizio sia in quanto «riguarda non il bagaglio di talenti intellettuali (ingegno produttivo, sagacia, originalità di pensiero), ma il modo di farne, piccolo che sia, un uso in concreto»,⁴⁶⁶ sia perché mette in luce la dimensione dell'intersoggettività, cioè si riferisce non al giudizio privato che viene dai singoli sensi, ma ad un giudizio pubblico», cioè a quella capacità di giudizio «che si consegue quando si abbandona

⁴⁶⁴ I.Kant, *Critica della facoltà del giudizio*, 158, §40, tr. it., p.130

⁴⁶⁵ I.Kant, op. cit. § 40, 159, p.131

⁴⁶⁶ F. Menegoni, op. cit., pp.42-43

la prospettiva egoistica dell' almeno per me per conquistare quella dimensione pluralistica che si ottiene solo mettendosi dai punti di vista degli altri». ⁴⁶⁷ Ecco che questa seconda massima ha un carattere pluralistico, tipico del senso comune, quella facoltà di giudicare che tiene conto del giudizio altrui e quindi del pensiero dell'altro.

La terza massima del pensare, «pensare sempre in accordo con se stessi», riferita alla ragione, libera e autodeterminantesi, già pervenuta a saggezza, indica il *modo conseguente (logico), consequenziale di pensare*. ⁴⁶⁸ E' la dimensione più complessa e «più difficile da raggiungere», ma non può esserlo «solo in forza del legame delle prime due e dopo una loro frequente osservanza divenuta un'abilità». ⁴⁶⁹

Resta assodato, come osserva Kant, che la più importante rivoluzione nell'interno dell'uomo è «la sua uscita dallo stato di minorità che egli deve imputare a se stesso». ⁴⁷⁰ Mentre fino a quel momento, altri pensavano per lui, ed egli soltanto li imitava o si lasciava condurre con le dande, ora invece egli osa camminare con i propri piedi sul suolo dell'esperienza, quand'anche ancora con qualche titubanza.

Le potenzialità eristiche presenti nella prima parte della terza Critica, in particolare nella riflessione sviluppata da Kant sul rapporto-connessione tra capacità di giudizio (*Urteilkraft*), senso comune (*Gemeinsinn*) e gusto (*Geschmack*) hanno orientato criticamente, come osserva De Simone, ⁴⁷¹ la lettura della filosofia politica kantiana in alcune personalità della Teoria del giudizio politico (*Theorie der politischen Urteilkraft*), tra cui Hannah Arendt nelle riflessioni sul “giudizio”. ⁴⁷²

2.5.1. Giudizio e *sensus communis*

⁴⁶⁷ Ibidem

⁴⁶⁸ I.Kant, op. cit., § 40, 160, p.131; I. Kant, *Antropologia pragmatica*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 117

⁴⁶⁹ I.Kant, op. cit., § 40, 160, p.131

⁴⁷⁰ Cfr.I. Kant, *Antropologia pragmatica*, tr. it. a cura di G.Vidari, riv. da A.Guerra, Laterza, Roma-Bari 2010, § 59, p. 118

⁴⁷¹ De Simone, op. cit., pp.250-257

⁴⁷² H.Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1971; *Teoria sul giudizio politico. Lezioni sulla filosofia politica di Kant*, 1987). Gli interpreti del “giudizio politico”, muovendosi tra ermeneutica, filosofia politica e criticismo ritengono di rintracciare nella trattazione kantiana del giudizio estetico i fondamenti di una “diversa filosofia politica” basata sulle connessioni funzionali tra capacità di giudizio, senso comune e gusto e sul legame che le avvince alla sfera pubblica del vivere sociale e dell'agire politico degli uomini. Per questi, la possibilità dell'interpretazione della capacità di giudizio in senso politico consiste in un'estensione di tale capacità cui Kant dedica la terza Critica. “Il giudizio è capace di cogliere l'universale, il bello o il fine nel singolo caso concreto e di rendere comunicabile questa scoperta. In questa forma di comunicazione intersoggettiva, di tipo non teoretico, questi interpreti fondano l'analogia tra giudizio riflettente e politico. (Cfr. l'interessante trattazione, in precedenza indicata, che il filosofo De Simone dedica a tale questione)

L'attenzione e l'interpretazione in senso politico della *capacità di giudizio* da parte dei teorici della *politische Urteilskraft* è rivolta alla nozione kantiana di senso comune risponderebbe a un duplice bisogno. Da un lato, quello espresso dalla cultura contemporanea «di individuare un accesso ad un ordine problematico complesso, caratterizzato da strutture capaci di rendere ragione del convenire degli uomini su principi universali in base a un comune modo di sentire a monte del processo conoscitivo, al trarre conclusioni più o meno apodittiche, all'argomentare, al dialogare come condizione di possibilità comune a queste esperienze»,⁴⁷³ e non a procedimenti di tipo scientifico deduttivi; dall'altro, al bisogno attuale «di individuare strutture emozionalmente o razionalmente connotate che siano capaci che siano capaci di orientare, dirigere o spiegare i fenomeni che si danno nel mondo dell'agire umano, sia esso inteso come agire individuale o come agire collettivo, sociale politico».⁴⁷⁴ Il giudizio in tal senso, non è il carattere logico formale entro il quale si iscrive l'analisi del discorso, concetti, giudizi, sillogismi che la logica, a partire da Aristotele, ha proficuamente prodotto. Piuttosto, è inteso come facoltà di discernimento da parte di individui responsabili a contatto con l'esperienza varia e mutevole delle cose umane. Si tratta di una logica della filosofia in nome della quale è possibile assegnare al pensiero che riflette *nel e sul* mondo, una sostanziale autonomia di metodo e comportamento. In questa prospettiva, il giudizio si colloca tra vita teoretica e vita pratica, costituendo un transito necessario, complesso e problematico, aperto al confronto. In tal senso, pensare con una mentalità ampia, vuol dire educare la propria immaginazione a "recarsi in visita", cioè "astrarre dalle limitazioni attinenti al proprio giudizio", "un elevarsi al di sopra delle sue condizioni soggettive", trascurando quell'interesse personale che, a detta di Kant, non è né illuminato, né capace di illuminismo, ma costituisce un favore limitativo. Da un lato, a Kant si è riconosciuto «il merito di aver guardato nella direzione della ricerca di un principio non logico-apoditticamente connotato e di aver individuato nelle modalità operative del giudizio riflettente in generale e nel giudizio del gusto in particolare, come espressione del senso comune, l'accesso al giudizio politico e al problema dell'intersoggettività» ma, dall'altro, si è riconosciuto che questo tentativo, pur avendo individuato nella capacità di giudizio un legame con il mondo della prassi e delle azioni umane, non ha avuto successo in quanto Kant sarebbe

⁴⁷³ F. Menegoni, op. cit. p.15

⁴⁷⁴ Ivi, p.44

rimasto “prigioniero” di una “intellettualizzazione” e di tale capacità che resta pur sempre, una capacità conoscitiva o “una struttura logica che gli uomini hanno in comune e che funziona allo stesso modo in ogni esemplare della specie umana». ⁴⁷⁵ Ciò significa che «quando il senso comune viene considerato come mero buon senso, ciò che va perduto è il riferimento a un mondo comune: esso diventa una capacità interiore senza rapporto col mondo». ⁴⁷⁶ Al di là delle interpretazioni e delle “presunte intellettualizzazioni” attribuite dai teorici del giudizio politico a Kant sul senso comune che lo distinguono dal buon senso, non va dimenticato che «la deduzione del giudizio di gusto è un’operazione trascendentale e per il filosofo trascendentale è un gran guadagno poter constatare che a monte di un giudizio singolare quale il giudizio di gusto puro, che si riconosce esser valido soggettivamente, esiste un principio universale su cui tutta la comunità dei soggetti giudicanti può intervenire». ⁴⁷⁷ A reclamare la validità del giudizio di gusto è la condizione riposta kantianamente nell’idea di un senso, una capacità soggettiva «dotata di validità, non apoditticamente deducibile né inferibile induttivamente» e «se a portata di tutti è anche principio di comunicazione del sentimento». ⁴⁷⁸ Dunque, il gusto può di fatto essere kantianamente chiamato «*sensus communis aestheticus*» ⁴⁷⁹ in quanto fonda effettivamente e «la possibilità di partecipare al mondo comune, alla comunità di uomini capaci di giudizio e di scelta». ⁴⁸⁰ Chi, diversamente si regola secondo il suo senso personale, individuale si autoesclude dalla comunità dei soggetti giudicanti e dalla partecipazione alla vita comunitaria; chi «vive secondo il senso comune e ha gusto capace di uscire dall’isolamento della sua coscienza, si confronta con gli altri e si mette al loro posto quando si tratta di giudicare». ⁴⁸¹ Certo è che, pur in relazione alle considerazioni che tendono a identificare il senso comune con il sano buon senso, a ridurlo a rango inferiore da un lato, e a riabilitarlo come principio sociale, il *senso comune* kantiano viene

⁴⁷⁵ Ibidem

⁴⁷⁶ Ivi, pp. 44-45

⁴⁷⁷ F. Menengoni, op. cit. 46

⁴⁷⁸ Ibidem

⁴⁷⁹ Gadamer, diversamente dalla fondazione kantiana del giudizio estetico sul concetto di gusto (per il quale Kant da un lato rivendica la validità universale di tale giudizio- § 31-, dall’altro lo priva della sua valenza conoscitiva perché la soggettività del gusto è kantianamente trascendentale) ritiene che nello stesso concetto di gusto si rintracci «il riferimento a un modo di conoscenza» (H.G.Gadamer, *Verità e Metodo*, op. cit. p.60)

⁴⁸⁰ F. Menengoni, op. cit. 47

⁴⁸¹ F. Menengoni, *La «Critica del giudizio di Kant». Introduzione alla lettura*, Armando, Roma, 1995, p.110

diversamente interpretato come «il vero senso sociale fondamento di una comunità fatta di uomini che sentono, giudicano, conoscono, agiscono sulla base di un principio valido per tutti e che costituisce per la sua elementarità la condizione base per la vita associata».⁴⁸² Rendendo possibile la eventuale reciproca comprensione e comunicazione intersoggettiva, il senso comune richiede non solo «autonomia di giudizio e coerenza di pensiero, ma anche che si esca dal proprio isolamento individualistico per mettersi dal punto di vista degli altri e riflettere sul proprio giudizio da un punto di vista universale».⁴⁸³

Se il giudizio di gusto (giudizio singolare che pretende apriori validità universale, cioè talento irriducibile a schemi razionali e che, nel suo esercizio richiede autonomia di giudizio, coerenza di pensiero e intervento attivo del senso comune quale partecipe considerazione per il punto di vista altrui che fa, del senso comune, il principio dell'humanitas e della sociabilitas, è possibile ritenere kantianamente che «l'origine della vita comunitaria sia insita nella natura umana come disposizione» e risieda nella «capacità che gli uomini hanno in comune di sentire e di comunicare ciò che sentono»⁴⁸⁴ (cioè il senso comune).

Tali massime (già citate come conducenti a saggezza), per la classe dei pensatori possono valere come precetti invariabili. Il primo principio è negativo, è quello di liberarsi da ogni coazione; il secondo è positivo ed è quello del modo liberale di pensare ampio, che si adatta e si realizza paragonando il nostro giudizio a quello degli altri, ponendoci al posto di ciascuno di loro,⁴⁸⁵ il terzo è quello del modo conseguente (logico) di pensare. La più importante rivoluzione nell'interno dell'uomo è «la sua uscita dallo stato di minorità che egli deve imputare a se stesso». Mentre fino a quel momento altri pensavano per lui, ed egli soltanto li imitava o si lasciava condurre con le dande, ora invece egli osa camminare con i propri piedi sul suolo dell'esperienza, quand'anche ancora con qualche titubanza.

Il pensiero critico è dunque possibile laddove i punti di vista di tutti gli altri sono accessibili all'indagine e, «pur un'occupazione solitaria non ha reciso ogni legame con "tutti gli altri" [...] con la forza dell'immaginazione esso rende gli altri presenti e si muove così potenzialmente in uno spazio pubblico, aperto a tutti i partiti e a

⁴⁸² F. Menengoni, *L'apriori del senso comune in Kant*, op. cit., pp. 47-48

⁴⁸³ Ivi, p. 48

⁴⁸⁴ Ivi, p. 50

⁴⁸⁵ «La facoltà da cui ciò è reso possibile si chiama immaginazione» (H. Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1971, p.551)

tutti i confronti e adotta la posizione del kantiano cittadino del mondo»⁴⁸⁶. Pensare ampio, con una mentalità larga, afferma Arendt, significa «educare la propria immaginazione, a recarsi in visita [...]»,⁴⁸⁷ assumere un punto di vista di osservazione d cui riguardare, considerare, formare giudizio, come dice Kant, riflettere sugli affari umani.

2.6. Libertà di pensare

Il «pensare da sé», costitutivo per l'illuminismo, viene compreso non più in senso negativo soltanto, come libertà dalla tutela intellettuale, ma in senso positivo, cioè connesso a quell'istanza che esso deve seguire: «Pensare da sé» significa cercare in se stessi (cioè nella propria ragione) la pietra ultima di paragone della verità, e la massima che invita a pensare sempre da sé è l'illuminismo».⁴⁸⁸

In accordo con il saggio sull'illuminismo, Kant rivendica la libertà del discorso illuministico dalla «costrizione sociale», esercitata attraverso la detenzione di cariche e posizioni, e dalla «costrizione della coscienza» che, attraverso l'autorità spirituale, inibisce l'esercizio autonomo del pensiero; ma (oltre a tali libertà negative dell'illuminismo) Kant rivendica la libertà della ragione da tutte le leggi, eccetto che da quelle «che essa stessa si dà».

In questo saggio del 1786, nel ragionamento sul tema del pensare con la propria testa ha fatto irruzione il tema della libertà, un altro richiamo allo scritto del 1784 sul questo stesso concetto. Se nella *Risposta*, la libertà si traduceva nel far uso pubblico della ragione attraverso la comunicazione scritta delle proprie idee ad opera dei filosofi e dei sapienti in generale, nel saggio «Che cosa significa orientarsi nel pensiero?» raggiunge maggiore sistematicità, e si domanda se sia concretamente possibile una *illimitata* libertà di pensare. In tale circostanza, la libertà di pensare viene affrontata sotto due aspetti, due forme repressive la *costrizione sociale* e la *costrizione della coscienza*. Da un lato, emerge, se si guarda alla realtà che «alla libertà di pensare viene opposta la costrizione civile».

Afferma Kant che si è soliti dire che un potere superiore, lo *Stato*, «può privarci

⁴⁸⁶ Ivi, p. 551

⁴⁸⁷ H. Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1971, p.551

⁴⁸⁸ I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1996, p. 66, Nota di Kant

della libertà di *parlare* o di *scrivere*, ma non di *pensare*»⁴⁸⁹ unico tesoro rimastoci in mezzo alle imposizioni sociali. La costrizione sociale coincide con un potere superiore esterno che strappa all'individuo la facoltà di parlare e scrivere, ostacolando la libera espressione del pensiero. La libertà umana, che ha una dimensione pubblica, verrebbe ad essere danneggiata se non sottoposta al confronto dialettico e se, dunque, un potere coercitivo esterno, venisse a limitarne la libertà d'espressione e a pregiudicarne la libertà del pensiero. Kant parte da un assunto, largamente condiviso, e cioè che un potere superiore esterno, un dispotismo, un regime autoritario, una condizione di soggiogamento che strappa all'individuo la libertà, può impedirci di parlare, di scrivere, ma non di pensare. Dunque, la conoscenza e la sua comunicazione sono due facce della stessa medaglia. Poi aggiunge con acutezza che noi non pensiamo bene se non pensiamo «in comunità con gli altri», ai quali socializziamo e partecipiamo i nostri pensieri e viceversa: «Ma quanto, e quanto correttamente *penseremmo*, se non pensassimo per così dire in comune con altri a cui comunichiamo i nostri pensieri, e che essi ci comunichino i loro?». ⁴⁹⁰

Kant mette radicalmente in questione questa semplice distinzione, cioè se un potere superiore, che ci impedisce di comunicare con gli altri, ci lasci però pensare, se, cioè, può esserci un pensiero, che non sia un pensiero in rapporto agli altri. Non si pensa bene, se non «in comunità con gli altri»⁴⁹¹ ai quali si partecipano i propri pensieri e, essi stessi, comunicano i loro. L'istanza collettiva dell'intelligenza è in qualche modo, per Kant, connaturata al pensiero dell'uomo. Senza comunicazione non c'è il sapere poiché il concetto è sempre l'esito e il risultato della mediazione, della condivisione e della compartecipazione.⁴⁹² Chi ha la pretesa di possedere una misteriosa intuizione della verità «si mette fuori della comunicazione fra gli uomini e si fa violento perché egli può imporre solo con la forza quello che per lui è la verità e che gli altri non possono riconoscere perché ciò che è accertato nel privato di una intuizione misteriosa, non può essere dimostrato né comunicato, bensì solo vissuto nella solitudine estrema». ⁴⁹³ La libertà di pensare rivendicata dal genio, ad esempio, è la sua e non quella di tutti gli altri uomini, che è invece la condizione

⁴⁸⁹ I. Kant, *ivi*, op.cit.p. 62

⁴⁹⁰ I. Kant, *ibidem*

⁴⁹¹ I. Kant, *ibidem*

⁴⁹² Cfr. P. Salvucci, Introduzione a: I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensare*, R. Carabba, Lanciano 1975, p.53

⁴⁹³ I. Kant, *ibidem*

per pensare in comune e per crescere insieme con gli altri nel progresso e nell'allargamento delle conoscenze. E conclude dicendo se lo Stato, ad esempio, o una potenza superiore sottrae all'uomo la libertà di comunicare e discutere in pubblico i pensieri, li priva anche della libertà di pensare: «Quindi si può ben dire che quel potere esterno che strappa agli uomini la libertà di *comunicare* (parola e scritto) pubblicamente i loro pensieri, li priva anche della libertà di *pensare*, cioè dell'unico tesoro rimastoci in mezzo a tutte le imposizioni sociali, il solo che ancora può consentirci di trovare rimedio ai mali di questa condizione»⁴⁹⁴. Se uno Stato non riconosce ai cittadini il diritto a esercitare un uso pubblico della ragione, e toglie loro il diritto di discutere i pensieri, li priva anche della libertà di pensare; diversamente, quando c'è il diritto alla libertà della manifestazione scritta (libertà di stampa, di diffusione) del pensiero, allora il pensiero umano si fa «maturo», libero.

Alla libertà di pensare talvolta si oppone «*la costrizione esercitata sulla coscienza*», che si verifica quando, eliminata ogni costrizione esterna, alcuni cittadini si ergono, in materia di religione, a «tutori» di altri cittadini e, anziché far valere delle argomentazioni, utilizzano «formule di fede precostituite», suscitando così negli altri uomini l'ansioso «timore pungente» dei «pericoli di un'indagine autonoma», dei pericoli potenziali che scaturirebbero da «una ricerca personale», riuscendo in tal modo a bandire «ogni esame della ragione», facendo leva sul timore «mediante un precoce condizionamento degli animi».⁴⁹⁵

Ed è così che «l'uomo di Chiesa - già citato da Kant nel saggio sull'*Aufklärung* dice: non ragionate, ma credete!»,⁴⁹⁶ ma né religione, né legislazione possono sottrarsi alla critica cui tutto soggiace.⁴⁹⁷

Come i reggitori dello Stato si ergono a padri della patria in quanto capiscono meglio dei loro sudditi come possono rendersi felici, mentre il popolo viene condannato a una perenne tutela, allo stesso modo il clero mantiene il laico sotto la

⁴⁹⁴ I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, (a cura di) F. Volpi, Adelphi, Milano 1996, pp. 62-63

⁴⁹⁵ Ivi, p.63

⁴⁹⁶ Cfr. I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* a cura di M. Bensi, ETS, Pisa 2013, p.19.

⁴⁹⁷ Nella prefazione alla Prima edizione della *Critica della Ragion pura*, Kant torna sull'*epoca della critica*, cui tutto deve venire sottoposto: «con la sua santità, la religione e, con la sua maestà, la legislazione pretendono solitamente sottrarsi alla critica ma in tal modo sollevano nei propri riguardi un fondato sospetto, compromettendo quella stima non simulata che la ragione può concedere solo a ciò che si sia rivelato in grado di resistere al suo libero e pubblico vaglio» (I. Kant, *Critica della Ragion pura*, A XII, tr.it., p. 65)

propria tutela: l'uomo, per il clero tutore, non ha né voce né capacità di giudizio per comprendere la strada per percorrere il Regno dei cieli, né avrà bisogno dell'occhio proprio dell'uomo per arrivarvi, ma sarà condotto da altri.⁴⁹⁸ Gli uomini non vengono rispettati per la loro dignità, ma subiscono un trattamento meccanico, come fossero macchine quasi prive di pensiero e di ogni capacità critica. D'altra parte, per Kant, un governo che stabilisce come i cittadini devono agire è «il più grande dispotismo che si possa immaginare».

«Libertà di pensare» per Kant significa realmente che «la ragione non si sottomette ad alcuna altra legge che a quella che essa stessa si dà»,⁴⁹⁹ ma a ciò, si contrappone la tesi di «un uso senza legge della ragione» per «vedere più lontano di quanto si resta entro i limiti delle leggi di ragione».⁵⁰⁰

Immediata conseguenza è che «se la ragione non vuole essere sottomessa alle leggi che essa stessa si dà, bisogna che subisca il giogo delle leggi che un altro (clero, governo) le dà»,⁵⁰¹ sebbene in assenza di una legge che la diriga e la orienti, nulla può spingere lontano la ragione. È infatti pericoloso, dice Kant, affidarsi a tutori che cercano di bandire con ogni argomento qualsiasi verifica razionale delle questioni religiose. Concepire la libertà senza una legge che la orienti preliminarmente, non è possibile poiché la ragione non può spingersi lontano. Dunque, conseguenza inevitabile di questa assenza di leggi nel pensare - o di un affrancamento dalle restrizioni imposte dalla ragione stessa - è che la libertà di pensare vi trova da ultimo la propria fine.⁵⁰² La libertà si perde a causa del disumano orgoglio «di poter fare a meno di leggi nel pensare e nell'uso di ragione, come tipicamente fa, nella sua presunzione, il genio che recide il rapporto con la ragione, affidandosi all'intuizione scambiandola per vera ricchezza, poi contraddicendosi, mantenendo il linguaggio di quella stessa ragione».⁵⁰³ Anzi, ciò che l'uomo definisce “entusiasmo” ovvero la stravaganza, la massima impotenza e nullità di una «ragione sovranamente legislatrice», il genio, - che si ritiene privilegiato dalla natura - la chiama «illuminazione».

La libertà di pensare, dunque, quando giunge sino a volersi liberare dalle leggi

⁴⁹⁸ Cfr. P. Salvucci, Introduzione a: *Che cosa significa orientarsi nel pensare*, R. Carabba, Lanciano 1975, p.55

⁴⁹⁹ I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1996, pp. 63

⁵⁰⁰ I. Kant, *ibidem*

⁵⁰¹ I. Kant, *ibidem*

⁵⁰² I. Kant, *ibidem*

⁵⁰³ I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, op. cit.p.56

stesse di ragione finisce per annientarsi con le sue stesse mani e «distruggere se stessa».⁵⁰⁴ La ragione è capace di dare “prescrizioni universalmente valide per tutti” (in quanto oggettive e dimostrabili), ma là dove mancano, uniche possono essere riconosciute dall’uomo ragionevole, è inevitabile la guerra.⁵⁰⁵ Senza la Critica, la ragione è delirio, follia perché per Kant la *Kritik* è il tribunale luogo delle «dispute della ragione: essa soltanto può eliminare e le antinomie aberrazioni in cui la ragione precipita. Non è condannata a restare per sempre in sé. Quando la ragione non si è sollevata alla posizione critica o quando viene trascesa per altro (fede, intuizione), c’è lo stato di guerra. Solo la ragione illuminata dalla *Kritik* mette fine alle contese: è la condizione della pace e della costruzione di un bene comune. La ragione non tollera asservimento a nessun oggetto quale che ne sia la natura»⁵⁰⁶ ed è guida e bussola nel suo procedere.

La ragione tende verso la libertà ma, nel suo cammino, quando potrà liberarsi dalle sue catene (asservimento, tutori esterni, etc.), l’esercizio che farà della libertà a cui non era abituata «degenererà in abuso»,⁵⁰⁷ in una «una fiducia nell’indipendenza della sua capacità di pensare» rispetto ad ogni costrizione, cioè si trasformerà nella «persuasione della sovranità esclusiva della ragione speculativa» e la ragione ammetterà solo ciò che può giustificarsi con fondamenti e «convinzioni dogmatiche», leggi oggettive respingendo tutto il resto. Da ciò scaturisce un atteggiamento di “incredulità” che si verifica quando si rinuncia al bisogno reale della ragione. Ecco, dunque, come Kant solleva il suo accorato appello:

«Voi vi credete amici dell’umanità e di ciò che le è più sacro! Assumete pure ciò che a un esame schietto e accurato vi pare più credibile, si tratti di fatti o di motivi razionali, ma non contestate alla ragione il privilegio di essere la pietra di paragone decisiva della verità perché è proprio questo privilegio che fa della ragione il bene supremo sulla terra».⁵⁰⁸

La libertà non è concepibile senza un criterio direttivo che la orienti preliminarmente: essa può scegliere di sottomettersi alla legge che essa stessa si dà (la tensione verso il bene) o piegarsi al giogo di leggi imposte da altri. Di conseguenza, la condotta non può quindi persistere in uno stato di

⁵⁰⁴ Ivi, p. 61 Jacobi ha preteso di liberarsi dalla ragione, Mendelssohn ne ha fatto un uso dommatico sono per Kant i responsabili del possibile esito dell’autorità politica volto a negare la libertà

⁵⁰⁵ Cfr. p.59

⁵⁰⁶ Ivi, cit. p. 59

⁵⁰⁷ I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1996, p. 64

⁵⁰⁸ I. Kant, op. cit., pp.65-66. La preoccupazione di Kant, cui fa riferimento, è legata al contesto politico della sua epoca, alla possibile repressione politica post-federiciana perché sa bene che, agli occhi dell’autorità governativa, il mezzo più efficace per evitare il disordine consiste «nell’abolire la libertà di pensare sottomettendo come ogni altra attività alla legislazione ordinaria»

indeterminazione, la libertà rappresenta la potenzialità propria della ragione umana che mira all'autonomia e rifiuta qualsiasi forma di eteronomia: essa è infatti «la pietra ultima di paragone della verità».

Riflettendo su questa asserzione, potremo dire che Kant sta dicendo che per potersi orientare nel pensiero, come è il titolo del suo saggio, è indispensabile la «libertà», cioè non è possibile pensare, se non vi è libertà. Tale libertà, tuttavia, non può essere soltanto la libertà del pensiero, astrattamente considerata, perché se non si è in condizione di comunicare il risultato dei propri pensieri e di conoscere il risultato dei pensieri altrui, in altri termini, se è interdetta o vietata la comunicazione, lo è anche la libertà del pensiero, dunque, non pensiamo, non siamo in condizione di pensare?

Un'affermazione molto importante, ripresa, dopo quasi due secoli di distanza, anche da Heidegger:⁵⁰⁹ per la ricerca della verità è necessario il pensiero, come tentativo di ritrovare nella propria ragione il “criterio” e “la pietra di paragone della verità”. Ma, non è possibile pensare, se non in un rapporto costante con i pensieri altrui. Pertanto, anche qualora venisse tolta la libertà di comunicare i propri pensieri verrebbe cancellata la libertà di pensare. Kant mostra che senza la possibilità di entrare in un rapporto con gli altri, non si realizza neppure la possibilità di pensare e neppure di pensare con la propria testa. Dunque, per pensare con la propria testa è necessario entrare in comunicazione con gli altri, e occorre che vi sia la libertà della comunicazione mediante la parola scritta o orale pronunciata.

La questione della libertà è decisiva per la verità: Kant aveva già detto che per pensare con la propria testa è necessario poter fare un uso libero e autonomo della propria ragione, ed ora, ribadisce che non è possibile pensare se non c'è libertà.

⁵⁰⁹ Martin Heidegger, in «Che cosa significa pensare», pone la formulazione della domanda, «Was heisst», intesa «cosa significa», ovvero «cosa ci chiama». La risposta all'interrogativo, posta nel titolo del saggio, evidenzia che, se si vuole davvero capire «che cosa significa pensare», è necessario misurarci con una duplice questione. Da un lato, siamo noi (crediamo di essere noi) a chiederci «che cosa vuol dire», dall'altro, è il pensare stesso a «chiamarci», nel senso che il pensiero ha bisogno di essere attivato, come di una sorta di chiamata a pensare. Se per Kant, pensare vuol dire «pensare con la propria testa», per Heidegger si può «arrivare a capire cosa significa pensare quando noi stessi pensiamo», quando cioè ci apriamo nei confronti della «chiamata a pensare». La conclusione problematica del saggio segnala che “ciò che ci dà da pensare non è in nessun modo stabilito da noi”; piuttosto, “ciò che ci dà da pensare è il fatto che noi ancora non pensiamo”, nel senso che non sappiamo cosa ci chiama a pensare. La conclusione fortemente problematica del saggio heideggeriano sottolinea che, a differenza dei nostri antenati pensatori, i quali non si ponevano il problema, La nostra epoca, pone il pensiero verso questo enigma, come cioè il più «considerevole». (M. Heidegger, *Che cosa significa pensare* (a cura di) G. Vattimo, Mursia, Milano 1957, p. 85-95)

Questa libertà non può essere circoscritta a libertà di pensiero, ma deve essere anche libertà di comunicazione con gli altri, altrimenti non sarebbe possibile il pensiero e quindi la verità.

PARTE SECONDA

CAPITOLO PRIMO – Verso uno stile di pensiero

Com'è penoso avere soltanto una precisa età!
Si vorrebbe avere contemporaneamente
due età, e saperlo. “Quanti anni ha?”. “27 e 65”. “E lei” .”41 e 12”.
Da queste età si potrebbero derivare nuove seducenti forme di vita.
Elias Canetti

1.1. La *chance* del pensiero maturo

La domanda sull' *Aufklärung* che ha attraversato in filigrana la prima parte della ricerca, assunta come «rischiamento intellettuale», per la cui realizzazione è necessario «pensare con la propria testa» e far uso delle proprie facoltà critiche, si è mossa nel tracciato dell'interrogazione critica, di una ragione che domanda, che vuole sapere, che sa giudicare e si sa orientare nel terreno del pensare ed è giunta fino alla sua consapevolezza in relazione al ruolo educativo. La transizione dalla «minore» alla «maggiore» età che, nella nostra ricerca, ha descritto il percorso per diventare adulti, maggiorenni e acquistare piena autonomia, pensando da sé, non risiede in un percorso lineare, certamente, indolore che ha in sé i tratti di una crescita graduale. Piuttosto, rimanda ad un orizzonte concettuale segnato da forza, necessità, coraggio. Potrebbe verosimilmente descriversi come una *metánoia*, una sorta di mutamento radicale di ciò che intimamente connota ciascuno di noi, il *nous*. Nella tensione dialettica del confronto tra l'attitudine a combattere per affermare e realizzare se stessi e la propria autonomia, una lotta incessante, *pólemos*, o la cancellazione della propria identità, volta non all'automortificazione, ma a una maggiore e compiuta realizzazione di sé, si attua la transizione nel confronto, nella relazione. Dunque, si diventa “maggiorenni” accettando il confronto, senza timore di arretrare al cospetto dell'ora della “decisione”. Ma non lo si diventa mai definitivamente: la minorità è un processo inconcludibile, che si riapre quotidianamente, si rinnova e si ripropone, esigendo la “disponibilità” a rimettersi in discussione, a ripensare se stessi, a rilanciare la sfida della ricerca. La mera presunzione di averla già acquisita, è quanto di più lontano da una effettiva maggiore età. Proprio in questo punto risiede, secondo Dewey, il grande vantaggio

dell'immatùrità, dal punto di vista dell'educazione nel fatto che «permette di emancipare i giovani dalla necessità di sostare in un passato superato». ⁵¹⁰

E allora, tutto potrebbe ricondursi alla nostra natura (*hemeteran phýsin*), «a seconda – afferma Platone – che abbia ricevuto una compiuta formazione (*paideías*) o che ne sia del tutto sprovvista (*apaideusías*)» ⁵¹¹. Non si tratta, tuttavia, di concepire la *paidéia* come strumento di “guarigione” dalla natura umana del “buio” in cui si troverebbe inchiodata dalla nascita, secondo il mito platonico, ma come una modalità differente di “vedere le cose”. Attraverso la *paidéia*, un processo di formazione, è possibile fornire quella possibilità di “vedere altro” e diventare capaci di “vedere” ciò che sarebbe rimasto inaccessibile, con il rischio di possibili perdite e non solo di acquisizioni. Non può pertanto essere uno stato, cui si accede attraverso “l'infusione di conoscenze” e dal quale non si possa recedere, un insegnamento come apposizione di segni, infusione di contenuti che riempiono qualcosa che si ritiene essere vuoto. Né può essere, solleva ancora Platone, un «mettere dentro nell'anima delle conoscenze, come se si trattasse di istillare la vista in occhi ciechi». ⁵¹² In questo senso, quel modo di pensare rigoroso, profondo, che vivifica l'indagine critica kantiana, per il quale, abbiamo visto, il «rischiamento» è possibile a condizione di assumere una «postura intellettuale» e modificare l'esercizio concreto delle facoltà conoscitive per «imparare a pensare», sviluppando così un sapere che non riproduca conoscenze già acquisite, ma allarghi gli orizzonti della conoscenza si salda con la concezione “metafisica” deweyana, volta a difendere una visione dell'esistenza come continuo divenire e trasformazione verso mete sempre più ricche di significato, e con la visione dialettica del mondo, grazie alla quale la realtà non è data a noi “in se stessa” ma costruita, i cui significati diventano ricchi, problematici, complessi, forieri di crescita.

Nel *fil rouge* che separa la libertà dalla schiavitù dell'abitudine e del pregiudizio, dal dogma della accettazione acritica e ospita il desiderio di ricercare, di esaminare, di discriminare e dedurre conclusioni in base ai fatti, dopo aver compiuto ogni sforzo per raccogliere tutti i dati possibili, per lasciare spazio alla libertà individuale favorendo la formazione di un self integrato, tracciamo, un ponte metonimico, dal piano filosofico al piano pedagogico. Indagheremo *come* sia possibile, dal punto di

⁵¹⁰ J.Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1984, p.93

⁵¹¹ Platone, *Repubblica*, VII Libro, 514 a, I -2. Il riferimento metaforico è al mito della “dimora sotterranea simile a una caverna” quale immagine della nostra natura

⁵¹² Platone, 518 b, 8-c, 2

vista formativo, realizzare o almeno tentare di realizzare, il «miglior modo di pensare» che assicuri la formazione di un pensiero riflessivo, valorizzando appieno il contributo personale alla risoluzione di problemi, promuovendo strategie mentali efficaci utili per acquisire una capacità critica di giudizio e per assumere scelte virtuose nei processi decisionali. Ricollocare al giusto posto, afferma Dewey, il materiale, fatti, principi, “rischiare” ciò che prima era oscuro, confuso, consente di *afferrare* il significato per la risoluzione di problemi e l’accesso alle conoscenze, nel rispetto delle libertà di ciascuno, favorisce la costruzione di nuovi saperi che, nell’esperienza educativa, educano a prendere decisioni in modo consapevole.

Intercetteremo nel pensiero critico e nel pensiero riflessivo quel processo di indagine rigoroso, profondo che vivifica l’indagine critica kantiana, per il quale il «rischiamento» è possibile a condizione di assumere una «postura intellettuale» e modificare l’esercizio concreto delle facoltà conoscitive per «imparare a pensare», sviluppando così un sapere che non promuova di per sé minorità, non riproduca conoscenze già acquisite, ma allarghi gli orizzonti della conoscenza.

In tal modo, dell’ *Aufklärung*, che trova pieno compimento all’interno di una dialettica educativa nella quale l’adulto orienta e sostiene i percorsi di crescita, pur nati nell’eteronomia ma con l’obiettivo dell’autonomia, e si addentra chi, con coraggio, ha forza e voglia di emanciparsi dalle catene del pregiudizio, abbiamo colto l’attualità pedagogica nei processi di formazione dell’individuo, rintracciando nell’esercizio della critica del rischiamento, cioè la costituzione di noi stessi come soggetti autonomi e consapevoli, la capacità di esercitare in modo produttivo, un pensiero dal carattere tutt’altro che assertorio.

Pensiero critico e riflessivo, due modalità di pensare, saranno indagate nel loro carattere di sapere attivo, affinché risultino utili per migliorare la qualità del pensare e produttive alla formulazione di buoni giudizi per formare persone autonome, consapevoli delle potenzialità individuali, attraverso l’esercizio di quelle “abilità di giudizio critico e riflessivo”, invocate da Dewey quale requisito essenziale per «un’attrezzatura scolastica», necessaria agli studenti per insegnare a «imparare a pensare» criticamente, ad argomentare, a valutare punti di vista differenti su un stesso problema. Essi potranno allenarsi e imparare a vestire un *habitus* mentale, espressione di un modo di pensare critico e riflessivo che assicuri stili cognitivi e strategie di pensiero efficaci, ad argomentare, giudicare e valutare punti di vista differenti su un stesso problema. Si tratta, come sostiene Dewey, di mettere in moto

«le risorse native nell'educazione del pensiero» perché «l'imparare è una cosa che l'allievo deve “fare da sé” e per se stesso» e il maestro non può che essere “guida” di un processo che implica la messa in moto di energie endogene di coloro che stanno imparando. E' vero, che non possiamo introdurre a forza in un uomo «la capacità di pensare, se prima non abbia “pensato da sé” spontaneamente, tuttavia «se non possiamo imparare e non ci si può insegnare a pensare, possiamo imparare come pensare bene, come acquistare l'*abito* della riflessione». ⁵¹³ Dunque ciò che interessa ⁵¹⁴ nella costruzione del pensiero è che per pensare bene occorre allenarsi ed esercitare le proprie capacità riflessive, acquisire “buoni abiti di studio” per pensare: orientare e influenzare gli *abiti di pensiero* che «sono sempre in via di formazione» ⁵¹⁵ nel corso della vita e perché la vera libertà «intellettuale», come potere di agire e di eseguire le azioni, indipendentemente dalla tutela esterna, poggia sull'«educato potere di pensare», ⁵¹⁶ di guardare i problemi con ponderazione, di giudicare se si dispone o meno della necessaria quantità di evidenza richiesta per una decisione e implica la capacità di autocontrollo. Rintracciamo chiaramente la dimensione attiva della ricerca nella quale il pensiero «è ricerca, investigazione, riesame, controllo [...] operazioni volte a trovare qualcosa di nuovo, a metter in una nuova luce quello che già si conosce». ⁵¹⁷

Sullo sfondo della suggestione deweyana, esploreremo il pensare critico, una capacità intellettuale che favorisce la costruzione di strategie attive, misurandosi sia con strumenti di rigore cognitivo, che con processi mentali di alto livello *high order skills*, base per la costruzione e revisione dei giudizi, delle scelte, e prepara la strada alla riflessione, e il pensare riflessivo, il «miglior modo di pensare», ampio, profondo, raffinato, che si realizza mediante quell'*epochè* momentanea di sospensione del giudizio che consente di “fermarsi a pensare” e assumersi il “fastidio della ricerca”, “rischiando” una situazione oscura proponendo alternative e suggerendo una via d'uscita. La dialetticità delle direzioni verso cui si orienta il pensiero riflessivo, «consapevolezza di sé» e «immaginare alternative», da noi assunte come caratterizzazioni proprie, rappresentano anche il fulcro intorno alle quali ruotano le ricerche svolte dal professor Stephen Brookfield sul pensiero

⁵¹³ J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961, p. 98

⁵¹⁴ *Ibidem*

⁵¹⁵ *Ivi*, p. 160

⁵¹⁶ *Ibidem*

⁵¹⁷ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p.368

critico, a testimoniare come, di quest'ultimo, il pensiero riflessivo si nutre e trae alimento. Le ricerche mostrano come un sistema formativo possa contribuire a promuovere le condizioni per uno sviluppo ottimale del pensiero critico nei processi formativi, integrandolo nel metodo di insegnamento, mediante un'analisi focalizzata su come gli studenti lo vivono e come gli insegnanti li aiutano ad "imparare a pensare criticamente". Un aspetto, quest'ultimo, che presuppone l'attenzione su come sia possibile promuovere un "fare pedagogicamente orientato", cioè una *consapevolezza* più *matura* intersoggettivamente del *perché* si fa quello che si fa nella quotidianità.

In questa seconda parte, l'*Aufklärung* realizza così la capacità maieutica di «rischiare», di portare a maturazione il «pensiero autonomo» e veste l'abito della ricerca pedagogica, schiudendosi ad un soggetto che sappia trasformare la critica in una qualità, per assicurare radicamento dell'uso critico delle facoltà intellettuali e di giudizio, esito di una capacità di pensare che si pone come impegno coraggioso e processo di "uscita dalla minorità" in vista dell'auto-emancipazione. Ci troveremo di fronte ad un pensare ampio, profondo che spinge verso più alte soluzioni, ad una capacità affinata e acquisita di soppesare *riflessivamente* argomentazioni e prove relative a problemi in vista di soluzioni, ad una pratica che non sta né può stare, dentro nessun libro o manuale, ma che si esercita in un *apprendistato cognitivo*, cui siamo costantemente chiamati.

La proposta del pensiero, riflessivo nella lettura deweyana, rifonda, nella nostra interpretazione, da un lato, la «zona crepuscolare dell'indagine» vestendo l'*habitus* della ricerca mediante un "atteggiamento intellettualmente desto", capace di valorizzare il massimo potenziale, reagendo così alla eventualità di permanere, per scelta propria, o obbedendo alla pigrizia, alla viltà, in uno stato di "minorità", dall'altro, il pensiero come esercizio continuo alla base dell'autonomia e della libertà, mediante la riflessione e l'impegno critico che conferisce autonomia di giudizio e avvalora il confronto intersoggettivo delle opinioni, reagendo all'addestramento meccanico e irriflessivo di regole e formule, e al dogmatico assoggettamento, a vantaggio del libero ragionamento.

1.2. La riflessività: una sfida possibile

L'interesse degli ultimi decenni sul tema della riflessività, il cui fulcro concettuale si rintraccia nel pensiero pragmatista di Dewey, per il quale il pensiero riflessivo è «il miglior modo di pensare», è attestato sempre più da ricerche dalle quali emerge, per chi si occupa di formazione, un'accezione profonda di riflessività che, lungi dall'essere irriducibile ad una tecnica o ad un «repertorio composito»⁵¹⁸, è orientata all'interesse e alla cura per l'integrità del soggetto-persona, strategia imprescindibile per un'azione formativa efficace e un «modo di essere del cittadino del terzo millennio».⁵¹⁹

La complessità⁵²⁰ della società contemporanea nei diversi domini dei saperi e la loro conseguente riorganizzazione, le plurali forme di comunicazione, di innovazione e di costruzione delle conoscenze permeate delle dimensioni cognitive, emotive, relazionali e sociali, hanno reso esplicito da un lato, il senso di smarrimento e disincanto nei confronti delle meta-narrazioni, dall'altro, hanno determinato un'occasione per il pieno compimento del potenziale trasformativo del soggetto-persona. Non è più sufficiente, dunque, la semplice accumulazione dei saperi scientifici; piuttosto, una formazione al pensare critico, come pensiero della co e ri-costruzione della *riflessione* che si configura forma di consapevole “resistenza”, di impegno e di garanzia nei confronti dell'esproprio del «pensare da sé», della fantasia, dell'immaginazione, e strumento irrinunciabile di emancipazione e di liberazione da tutte le forme esplicite e implicite di minorità e antidoto contro la dispersione del potenziale cognitivo, emotivo, contro l'implosione di autoreferenzialità. La “sfida” del pensare, che risiede nella consapevolezza che permette di scegliere a cosa prestare attenzione e nel controllo su *come* e *cosa* pensare, aprendo una stagione con cui «problematizzare il rapporto soggettività e verità»,⁵²¹ si confronta con gli strumenti della critica e della riflessività verso cui deve orientarsi la formazione del soggetto, come ricerca

⁵¹⁸ M.C. Michelini, «Tra i fatti e le interpretazioni: la riflessività», in *Oltre la Bildung postmoderna?* (a cura di) E. Corbi, S. Oliveiro, Pensa Multimedia, Lecce 2013, p.168

⁵¹⁹ M.C. Michelini, *Educare il pensiero*, Franco Angeli, Milano 2013, p.12

⁵²⁰ L'emergere della complessità nella descrizione dei fenomeni, trattato nel capitolo primo, che ha permesso di superare il concetto di causa al singolare e porre la multidimensionalità, consente di valorizzare nei sistemi formativi, l'aspetto che permette di discriminare l'essenziale dal superfluo, eliminando la bulimica tendenza ad ammassare e complicare contenuti perlopiù generativi di ansia e disorientamento a vantaggio di una leggerezza e semplificazione, espressione di una ricerca dell'essenziale (Cfr. Paoli, Crespellani, Porcella, Sergioli, Dai sistemi semplici ai sistemi complessi, *Ragionare nel quotidiano*, Mimesis, Milano, 2012, pp. 178-184)

⁵²¹ M.C. Michelini, op. cit. p. 28

incessante e rigorosa di interpretazione di fatti e della realtà, rendendo l'individuo un cittadino libero, co-autore del proprio sviluppo, capace di giudizio personale. La riflessività si colloca nella temperie culturale e filosofica del terzo millennio che ha accompagnato le trasformazioni culturali, sociali del nostro tempo e sostenuto i cambiamenti che hanno mutato lo scenario globale: nello specifico, nel passaggio dalla modernità⁵²² alla postmodernità di cui è divenuta costrutto essenziale a una «soggettività impegnata nel costruire significati, in una tensione ermeneutica carica di promesse emancipatrici»⁵²³. Quest'ultima consegna alla contemporaneità il ruolo centrale del soggetto nella costruzione della verità, l'impossibilità di riproporre un modello acritico ed eterodiretto, una sfida che richiede di mettere in campo il «miglior pensiero». La logica postmoderna, che intende i processi educativi di apprendimento come percorsi in cui l'esperienza è un agire cognitivo situato, e

⁵²² Se la «modernità» che ha il punto di forza nel soggetto, e segnata da una fiducia profonda nelle possibilità dell'uomo di costruire, mediante l'uso di ragione, un mondo miglior, si inserisce il pensiero riflessivo di Dewey, il «miglior modo di pensare» (cfr. M.C. Michelini, *Educare il pensiero*, p. 20), la «post-modernità», ha il punto di forza nella soggettività, espansione e piena affermazione del soggetto moderno, nell'essere soggetto, cioè interprete (D. Secondulfo, «L'ipotesi post-moderna», in D. Secondulfo, *Per una sociologia del mutamento. Fenomenologia della trasformazione tra moderno e post-moderno*, F. Angeli, Milano 2001, p. 13). Segnando la fine delle «grandi narrazioni», come forme di fiducia nel fondamento stabile del sapere, nel progresso, nelle ideologie, nella storia come emancipazione, sostituite da pluralismo, frammentazione, provvisorietà, incertezza (Cfr. G. Chiurazzi, *Il postmoderno. Il pensiero nella società della comunicazione*, Paravia, Torino 1999), si configura una forma nuova di *sapere* e di *riflessione*, (Cfr. J-L. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1985 (p. 5). Sui diversi modi di concepire la «riflessività» del posmoderno, cfr. U. Beck-A. Giddens-S. Lash, *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste 1999 (A. Giddens, *La costruzione della società*, Cortina Ed., Milano, 1990, in cui considera ciascun soggetto un *attore riflessivo* e sembra che la riflessività sia un processo di razionalizzazione a posteriori dell'azione; A. Ferrara, *Autenticità riflessiva.; Il progetto della modernità dopo la svolta linguistica*, Feltrinelli, Milano 1999), ma anche una nuova *condizione* di vita segnata dalla complessità, dalla problematicità, da forme di rischio, di incertezza e pone in crisi il soggetto (cfr. E. Morin, *La testa ben fatta, riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Ed., Milano 1999; A. Ardigò, *Per una società oltre il post-moderno* 1992, a proposito del significato del soggetto in epoca post-moderna il soggetto-persona possiede una razionalità limitata, debole, incerta, che raggiunge la propria consapevolezza solo attingendo alla memoria). Le modalità di acquisizione e accesso alla conoscenza ricoprono un ruolo fondamentale: non si può pensare che la conoscenza sia un atto oggettivo, rigorosamente certo e fondato della realtà e che possa essere assunta indistintamente dal soggetto e dal contesto. La persona è in grado di *riflettere* sull'atto cognitivo che ha consentito di apprendere, di capire i meccanismi che generano gli eventi. Esiste quindi un'evidenza oggettiva della realtà (come la razionalità moderna ci invita a pensare), ma anche una riflessività umana che permette di coglierla. Il sapere, dirà J.F. Lyotard nella società postmoderna la principale forza produttiva, merce e strumento di controllo: in questa logica, una società incardinata su saperi e conoscenze, su informazioni e sulla necessità di possedere le competenze necessarie per poterle si può definire una *società conoscitiva*, nella quale sarà necessario essere capaci di organizzare in modo nuovo le informazioni già possedute (assumere la società postmoderna come società conoscitiva significa considerare la possibilità o l'esigenza di mettere i soggetti nella condizione non solo di acquisire le informazioni, ma anche di acquisire le competenze e le conoscenze per utilizzare e controllare le informazioni stesse. cfr. J.F. Lyotard, 1985, pp. 12-15)

⁵²³ M.C. Michelini, «Tra i fatti e le interpretazioni: la riflessività», in *Oltre la Bildung postmoderna*, p.163

l'accesso al pensiero un pensiero in azione, ritrova in Dewey una teoria educativa che interroga le esperienze, osserva i fatti e orienta le azioni, senza la pretesa di raggiungere una verità assoluta.⁵²⁴ La rielaborazione postmoderna del pensiero deweyano si “arricchisce” di zone d'ombra grazie al pensiero riflessivo capace di regolare e ri-orientare l'uso stesso del pensiero, evidenziandone la criticità intesa come capacità del pensiero di interpretare se stesso, di leggere i propri statuti, di riflettere sul proprio uso e sul proprio senso.

La *riflessività* è dunque *pensiero riflessivo*, un modo di pensare “in grande” e risponde tanto al «bisogno di certezza» quanto alla condizione di «inquietudine» mai conclusa, propria della ricerca. In tal senso, la riflessività intesa come impegno di rigore scientifico, nei confronti del pensiero riflessivo si pone come interpretazione critica di un'esperienza nuova e come *emancipazione* del pensiero consapevole⁵²⁵ e come strumento che, saldando i significati, valorizza il contributo personale alla soluzione dei problemi reinterpretando la nostra conoscenza. L'esito della riflessione è un *nuovo* che non aggiunge sapere al sapere, specializzazione alla specializzazione, ma che *connette* aspetti trascurati, accoglie domande, si lascia scuotere da interrogativi e da scoperte. Pertanto, il processo che la riflessività promuove è *sistemico*: particolare e generale, mezzo e scopo, senso e prodotto, scelte e conseguenze, sono chiamati a «fare i conti gli uni con gli altri».⁵²⁶

La riflessività, si pone come *atteggiamento* intellettuale funzionale alla gestione consapevole e responsabile dell'apprendimento su *come* si apprende e *come* si utilizzano le conoscenze, a vantaggio di una garanzia autentica del diritto di “apprendere ad apprendere”, un modo produttivo, capace di riflettere sulla natura e il senso profondo del pensiero alla luce di un costrutto fondato sulla *persona-da-formare* che conquista l'autonomia, esercita la capacità di costruire il proprio modo d'essere, di ragionare e vivere. Ciò può rappresentare una leva strategica per orientare il proprio agire, per permettere a ciascuno di interrogarsi sul proprio operato, sulla relazione tra teorie e conoscenza generata nell'azione, sulle proprie competenze, in un'ottica di continuo miglioramento verso nuovi apprendimenti e la formazione di nuovi *abiti* condizione per una convivenza democratica e mediante i

⁵²⁴ Cfr. E. Colicchi, «La verità pragmatica dell'educazione», in F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Modelli Pedagogici*. Vol. 1, Armando, Roma, 2002, pp. 36-75)

⁵²⁵ Cfr. M.C. Michelini, op. cit. pp.170-171

⁵²⁶ M. P. Mostarda, *Per un Coordinatore Riflessivo*, Animazione Sociale, maggio 2006, contributo telematico

quali difendere riflettendo, ragionando e argomentando opinioni personali.⁵²⁷ Si può parlare, a tale proposito, di *riflessività*, intendendo con questa espressione l'esercizio del pensiero riflessivo da parte degli adulti impegnati negli ambiti professionali,⁵²⁸ una modalità strategica di interpretare l'epistemologia professionale, non più riducibile ad un modello di razionalità tecnica, ma orientata alla ricerca, al confronto dialogico permeata di azioni virtuose tra teoria e prassi. E' proprio l'ambito educativo e il mondo della scuola dai quali giungono, segnali di malessere, a riconsiderare l'importanza della riflessione nelle comunità per la formazione a pensare nel migliore dei modi e corretto e richiedere ai docenti una nuova professionalità riflessiva che privilegi la ricerca, formi all'autonomia e ad acquisire strumenti e competenze, implementando *setting* formativi connessi alla partecipazione attiva, al confronto, ri-sagomando il proprio "fare" mentre lo si sta facendo.⁵²⁹

La riflessività si pone come strumento grazie al quale definire uno stile di pensiero, una «postura mentale», un atteggiamento critico, un modo di porsi in termini investigativi di fronte alle situazioni caratterizzate da confusione e ambiguità, una modalità di analisi della realtà, un particolare esercizio della competenza: questi elementi fanno riferimento ad un'idea di conoscenza intesa come risorsa di adattamento flessibile, capacità di apprendere dall'esperienza e di risolvere problemi nuovi, sperimentando concretamente, cercando nell'esperienza una conferma o una confutazione delle proprie ipotesi di lavoro. Si *impara ad imparare*, attraverso l'esperienza e la riflessione su di essa, si impara ad avere un

⁵²⁷ Cfr. M.Castoldi, M.Marino, *Verso le competenze: una bussola per la scuola*, Franco Angeli, Milano 2011. Sulla competenza cfr. A.M.Ajello, S.Meghnagi (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Franco Angeli, Milano 1998

⁵²⁸ Cfr. D.Schon, *Il professionista riflessivo –per una nuova epistemologia della praxia professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1993. Dal punto di vista formativo, un primo elemento della riflessività, consiste nel "riflettere sul proprio agire" (*reflection on action*), nel rendere cioè i soggetti consapevoli del rapporto tra teorie (scientifiche e ingenue) ed azione, per smascherare gli automatismi del proprio agire, comprenderne il senso e l'origine. Altro elemento caratterizzante la riflessività consiste nel riflettere sulla propria conoscenza, "nel corso dell'azione" (*reflection in action*), ripensare e ridiscuterne la veridicità, attraversarne i confini, confrontarla con la propria storia personale come "riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione" (*reflection on reflection in action*)

⁵²⁹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, (a cura di) L. Bimbi, Ega Editore, Torino 2002, pp. 77-78. L'autore sottolinea nella parola, strumento che sostanzia il dialogo, la duplice dimensione: azione e riflessione, radicalmente interagenti, tale per cui non esiste parola che non sia prassi, quindi pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo. Se alla parola manca il momento dell'azione, ne viene sacrificata automaticamente anche la riflessione e ne risulta un'inflazione di suoni che è verbosità. Se invece si mette l'accento sull'azione con il sacrificio della riflessione, la parola diventa attivismo: questo, che è azione per l'azione, minimizza la riflessione, nega la vera prassi e rende impossibile il dialogo. La prassi è il luogo del fare, tra azione e riflessività

atteggiamento critico e a sviluppare la capacità di vivere ogni contesto e ogni avvenimento come fonte di apprendimento. Questa prospettiva, certamente non l'unica, costituisce la cornice che consente di guidarci nelle azioni epistemiche riferite a possibili significati di apprendimento e di interazioni educative. Ma quando parliamo di «pensiero riflessivo» intendiamo, in genere, la capacità di pensare, ma non solo, c'è qualcosa in più. E' il processo complesso del pensare il proprio e l'altrui pensiero, è la capacità del pensiero umano di trarre conseguenze dall'oggetto del suo pensare e, nel fare ciò, si avvale di operazioni cognitive legate al connettere particolare e generale, al porre problemi, al ri-tornare su questioni non concluse, al criticare, al giudicare. Il legame tra «pensiero e azione determina il modo con cui si realizza la riflessione»:⁵³⁰ un pensiero che si spinge oltre, si fa intenzionale, consequenziale, consapevole, capace di vedere il come delle connessioni e dei legami tra eventi si struttura come esperienza riflessiva. Il pensiero riflessivo è spesso associato alla ricerca di senso, cioè a «quelle domande che, pur indecidibili in quanto destinate a rimanere costitutivamente aperte, reclamano ciononostante una risposta, la cui ricerca impegna a fondo la mente umana»,⁵³¹ anzi, secondo alcuni studi, la riflessione critica aiuta i professionisti a diventare persone responsabili, eticamente e moralmente.⁵³² Viene in aiuto a quanti si cimentano con problemi pratici che hanno implicazioni «molto più serie» dei problemi tecnici o scientifici: l'esperienza, infatti, è concreta (quotidiana e cogente), particolare (poco replicabile), multifattoriale (connessa con istanze relazionali, organizzative, tecniche, personali, economiche), irrevocabile, imprevedibile e illimitata.⁵³³ Dunque, è e resta nell'esperienza, guarda ad essa con senso critico, intraprendendo così una strada che muove dalla concretezza, attraversa lo studio e ad essa ritorna. Il pensiero riflessivo è anche un processo relazionale al quale ogni individuo può accostarsi fin da bambino, arricchendosi grazie all'apporto di un "altro da sé" attraverso il dialogo, la conversazione,⁵³⁴ invitando a partire dall'autoriferimento senza che questo resti chiuso nel soggetto

⁵³⁰ M.C. Michelini, op. cit. p.14

⁵³¹ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2004, p. 17

⁵³² E. Knasel, J. Meed, A. Rossetti, *Apprendere sempre*, op. cit., p. 113

⁵³³ L. Mortari, op.cit. p. 29

⁵³⁴ J. Flavell J. H., Miller P. H., Miller S. A., *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, Il Mulino, Bologna 1996

stesso.⁵³⁵ Ma è anche un processo *nel* e *del* tempo: è *precedente* l'azione, quale atteggiamento riflessivo inteso come «postura mentale»,⁵³⁶ è attivo *durante* l'azione, in cui ci «si ferma e si pensa», «*Think it out*» suggerisce Dewey, ed è *anticipatore* dell'azione stessa. Se il pensare comune concepisce la riflessività come esercizio del *ripensare* a un evento già accaduto, c'è in realtà un qualcosa in più che «comprende un momento retroattivo e un momento proattivo, entrambi necessari a costruire nuovi e più elevati livelli di conoscenza».⁵³⁷ Il pensiero riflessivo produce esiti originali e sviluppa abitudini percettive che sostituiscono gli automatismi per avvalersi di emotività, linguaggio e fenomeni culturali, pensa l'azione possibile e modifica «nei partecipanti il modo di autopercepirsi oppure di gestire certi spazi relazionali dell'agire quotidiano, con la conseguenza di portare anche a una ristrutturazione radicale del modo di rapportarsi al contesto».⁵³⁸ Il tema della riflessività appare molto ricco e complesso una dialettica incessante tra soggetto e oggetto, io e mondo e il pensiero riflessivo che ambisce ad essere strategia tra soggetto e oggetto, è per sua natura complesso. Esso è indagine, ricerca di senso incessante, al servizio del metodo della ricerca: *ri-tornando* su se stesso, prende coscienza e conoscenza delle sue operazioni, dei suoi caratteri, ne valuta criticamente il contenuto, il processo e le premesse degli sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a conferirvi significato. Quando la mente evita l'esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimata, dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità, di cercare senso nell'esperienza e, quindi, di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo.⁵³⁹ Diversamente, ciascuno può “crescere in consapevolezza”, operando un'azione metacognitiva, giovandosi dell'azione di un pensiero sempre attivo, aperto al cambiamento, anziché adagiarsi ad un pensiero passivo, rigidamente strutturato, lontano dai rischi dell'autoreferenzialità. In tal senso si sviluppa la nostra ipotesi di riflessività quale dispositivo o *competenza* chiave, esercizio, ricerca, impegno di rigore critico, e apprendimento della «miglior

⁵³⁵ «È nostro intento - scrive fuggendo ogni dubbio N. Luhmann – evitare che il concetto di riflessione faccia riferimento al soggetto» N. Luhmann, K. E. Schorr, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1988, p. 365

⁵³⁶ L. Mortari, op. cit., p. 26

⁵³⁷ G. Alessandrini, *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*, UNICOPLI, Milano 1995, p.39

⁵³⁸ L. Mortari, op. cit. p.33,

⁵³⁹ L. Mortari, op.cit. p.17

forma di pensare», il pensiero riflessivo, come Dewey aveva sostenuto, che contiene in sé il metodo dell'indagine critica e il vissuto del soggetto nel quale si intrecciano gli oggetti privilegiati della riflessività emozioni, modelli mentali, legami tra teoria e pratica, grazie ai quali a ciascuno è data la possibilità di crescere in coscienza anziché in incoscienza, nell'essere desto anziché passivo.

Attraverso l'esercizio della riflessività, studente, adulto, professionista sfuggono i rischi cui il preconstituito espone, «consentendo di indagare fatti, interpretarli, componendo e ricomponendo criticamente».⁵⁴⁰

Il pensiero riflessivo si configura dunque come qualificante attività di interrogazione critica per chi intenda avvalersi dell'adozione di un pensiero *consapevole*,⁵⁴¹ non rigidamente strutturato, ma aperto al cambiamento, ad *immaginare alternative*, ad accogliere la pluralità di punti di vista, come un processo del pensare il proprio e l'altrui pensiero. Secondo questa prospettiva, il pensiero riflessivo si riferisce al processo del soggetto pensante come dispositivo di regolazione dialettica tra soggetto e oggetto. Assumendo dunque quale punto di vista dal quale guardare la riflessività, quello deweyano, indagheremo nell'unitarietà del pensiero, le due «direzioni»⁵⁴² verso cui il pensiero riflessivo si orienta, considerate come «esiti e scopi» della stessa realtà piuttosto che come forme distinte del pensiero: la «consapevolezza di sé», come ciò che dà valore e senso all'esperienza e «immaginare alternative» che permette di cambiare, di trasformare *schemi* e *prospettive di significato* generando una *emancipazione*.

Per la scuola e per tutte le agenzie formative inserite nel contesto globale della complessità, dove ci si confronta sempre più con il mondo virtuale, sono queste vere e proprie *sfide* alla formazione di un pensiero *nuovo* che renda l'individuo un cittadino libero da «minorità», partecipe della vita collettiva e co-autore del proprio sviluppo, capace di giudizio personale, di reagire ai tentavi di omologazione, di coniugare l'affermazione personale con lo spirito collaborativo, di sostenere uno spirito democratico e un atteggiamento etico. Promuovere il cambiamento,

⁵⁴⁰ Cfr. M.C. Michellini, «L'indagine come approccio critico», in *Educare il pensiero*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 35

⁵⁴¹ Sulla nozione di presa di coscienza e piena consapevolezza di sé, si collocano gli studi sulla «mindfulness», quale stile di vita, volto a prestare attenzione costante, nè occasionale, nè giudicante e «mindsight» quale competenza legata al contesto, capace di osservare la mente dal di dentro consentendo di avviare una riflessione disinserendo automatismi e abitudini

⁵⁴² L'approccio che seguiremo per indagare le direzioni del pensiero riflessivo richiama l'interpretazioni della studiosa M.C.Michellini

valorizzare le persone, lo sviluppo umano,⁵⁴³ formare profili che consentono di affrontare il mondo in modo riflessivo, rappresentano la risorsa e la sfida del terzo millennio cui attingere e su cui progettare i bisogni a partire da sistemi di apprendimento e pratiche educative nelle quali la riflessività costituisca da un lato, momento qualificante di una professionalità che si interroga sul proprio agito, sul proprio operato, volta al miglioramento delle prestazioni, dall'altro, scelta coraggiosa e consapevole aperta a uno stile di vita connotato dalla ricerca e da un uso critico della ragione in una condizione di interrogazione.

1.3. Educare il pensiero, per «imparare a pensare»

Imparare a pensare
vuol dire esercitare un controllo
su come e cosa pensare,
significa avere consapevolezza
da permettere di scegliere a cosa prestare attenzione
e scegliere come attribuire significato all'esperienza.
D.F. Wallace⁵⁴⁴

Una formula non inedita, già nota a Kant nella «Comunicazione» del 1765-1766, che rinforza la necessità di “vivificare il pensiero” soprattutto nei processi formativi

⁵⁴³ A tale proposito, giova richiamare che l'idea di scuola, in Europa, si iscrive all'interno di due modelli: il *modello del capitale umano*, basato su un paradigma funzionalista che vede la scuola subordinata all'economia, al mondo produttivo e la considera un pezzo del sistema socio-economico, il cui compito sta nel preparare produttori capaci ed efficienti da garantire la salute sociale del Paese. Il capitale umano rappresenterebbe lo stock di conoscenze e competenze di cui la scuola deve dotare i produttori per assicurare competitività e produttività e poi concepirla come impresa guidata da un manager. L'efficienza è stimolata con la competizione tra scuole, insegnanti, alunni che genera nevrotizzazione. Un paradigma neoliberista che, kantianamente, non tiene conto ciò che dovrebbe essere al centro della formazione “considerare l'uomo come fine mai come mezzo”(Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Laterza Bari, p. 91), inoltre fa venir meno ciò che Dewey considerava il carattere della scuola, una comunità di persone che crescono e collaborano, cui impegnarsi senza timore di ottenere risultati inferiori a quelli dei colleghi; il *modello di sviluppo umano*, messo a punto da Amartya Sen e Martha Nussbaum, la cui posizione di matrice aristotelica riattiva idee di Dewey, ma in prospettiva diversa. Secondo tale modello l'economia è un mezzo e compito della società e scuola è lo sviluppo umano, sviluppo delle libertà individuali cioè di ogni persona di essere soggetto autonomo, che progetta la vita e la realizza. Il costrutto si basa sulle *capabilities*, “capacitazioni”, sommatoria di opportunità interne (risorse e diritti) e esterne (saper accedere ai diritti utilizzando le risorse).Ciò è fondamentale nella formazione scolastica in quanto se non si formano persone capaci di utilizzare i loro diritti per accedere alle risorse, formare autonomi progetti di vita, ogni politica sociale è mutilata: le *capabilities* sono fulcro del progetto di sviluppo umano(M. Baldacci, «Due grandi modelli: capitale umano e sviluppo umano» in *La buona scuola* (M. Baldacci, B. Brocca, F. Frabboni, A. Salatin) Franco Angeli, Milano 2015, pp.13-17; cfr. per il modello di capitale umano, P. Cipollone, P. Sestito, *Il capitale umano*, Il Mulino, Bologna 2010; I. Visco, *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*, Il Mulino, Bologna 2009; per il modello di sviluppo umano A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2001; M. Nussbaum, *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna 2012

⁵⁴⁴ D. F. Wallace, *Questa è l'acqua*, Torino 2009, pp. 147-154

nei quali «insegnare a pensare» deve creare le premesse per pensare in autonomia, senza tuttavia cadere nelle maglie di una sterile autoreferenzialità come assimilazione acritica e passiva di contenuti, e aprirsi ad una interrogazione radicale volta ad allargare i confini e gli orizzonti della conoscenza.

La vita umana è segnata dal pensare, al punto che «l'umanità di un individuo perde la sua vitalità in corrispondenza col suo astenersi dal pensiero».⁵⁴⁵ Attraverso «l'esercizio del pensare», l'essere umano, ricorda Dewey, non vive il tempo come routine, ma lo trasforma in esperienza⁵⁴⁶ e «ci emancipa»⁵⁴⁷ da un'attività meramente impulsiva e abitudinaria:

In termini positivi, esso consente una direzione previdente delle nostre attività. [...] Ci mette in grado di agire in maniera deliberata e intenzionale per raggiungere oggetti futuri e per riuscire a disporre di ciò che in atto è distante o assente [...] ci permette di conoscere ciò che facciamo quando operiamo.⁵⁴⁸

Il grande vantaggio che proviene dall'esercitare la facoltà del pensiero dipende dal fatto, secondo Dewey, che «non vi sono limiti alla possibilità di portare negli oggetti e negli eventi della vita significati originariamente acquisiti mediante un'analisi di pensiero, e neppure limiti alla continua crescita di significato».⁵⁴⁹ Il pensiero, ai fini di una adeguata realizzazione, va accuratamente e attentamente educato perché ci liberi da una condizione di servile sottomissione all'istinto, all'appetito, alla routine.

Cosa significa dunque «educare il pensiero, per imparare a pensare?».⁵⁵⁰

Sapere molte cose, non equivale a pensare, né immagazzinare informazioni o riempirci la testa con questo o quell'argomento. Pensare è altro. E' soffermarsi su una questione, esaminarla in profondità, indagarla, esplorarla, considerarla da tutti i punti di vista, individuare relazioni di conoscenze pregresse che si intersecano fra aspetti diversi per arrivare a formulare una interpretazione efficace da cui scaturisca una comprensione affidabile e una risoluzione di una certa situazione problematica. Spesso, si tratta la vita cognitiva in modo indistinto, quando invece tra «pensare e conoscere»⁵⁵¹ c'è differenza, seppur si trovino in una strettissima relazione. Il

⁵⁴⁵ H. Arendt, *L'umanità nei tempi bui*, Raffaello Cortina, Milano 2006, p.55

⁵⁴⁶ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze

⁵⁴⁷ J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 78

⁵⁴⁸ J. Dewey, *ibidem*

⁵⁴⁹ J. Dewey, cit. p. 83

⁵⁵⁰ E' ancora evidente l'analogia con la stessa nozione kantiana affrontata nello scritto *Comunicazione di I Kant sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766* nel quale afferma la necessità dello studente di «imparare a pensare» se vuole imparare a camminare con le proprie gambe

⁵⁵¹ Cfr. H. Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 2011

processo del conoscere è un processo di indagine che, vedremo, si realizza attraverso procedure euristiche di pensiero, secondo precise fasi e specifici strumenti. Non tutte le modalità con le quali si manifesta il pensiero nell'esperienza quotidiana sono capaci di condurre alla risoluzione di problemi, né tutte riescono a produrre conoscenza per orientare l'azione futura. Dewey insegna che il pensiero, per sua natura, ha la funzione principale di formulare ipotesi di soluzione dei problemi per costruire conoscenze utili all'agire. Il pensare ha cura di esaminare quelle domande sull'esistere che si affacciano alla mente, mentre il conoscere serve per elaborare spiegazioni sui fenomeni da cui ricavare l'abilità da esercitare sulle cose: il conoscere mira a produrre scienza, il pensare cerca sapienza delle cose. L'utilità del conoscere è immediatamente evidente, diversamente dal pensare che sembra a volte, un'attività oziosa, un passatempo per gli amanti delle possibilità del pensiero, mentre del pensare c'è necessità ed anche la scienza ha bisogno dei prodotti del pensare.

A qualificare «l'educazione al pensare sono proprio le domande, frequentare le quali è essenziale per individuare mappe di principi che informino l'agire».⁵⁵² La strettissima relazione tra pensare e conoscere, binomio imprescindibile dell'educazione del pensiero attraverso l'esperienza esplorativa e la ricerca basata su rigorose metodologie euristiche⁵⁵³, consente di avere un valido accesso alla conoscenza, necessario per possedere una corretta educazione al pensiero che si realizza attraverso esperienze, si attua all'interno di una dimensione sia intrasoggettiva, di dialogo interiore della mente, che sociale condividendo l'esperienza con altri. Dunque, per imparare a pensare è necessario partecipare in qualità di apprendisti a comunità di pensiero «community of thinking», per usare un'espressione di Lipman, dove si educa a pensare impegnando i soggetti educativi in pratiche cognitive che invitano a pensare-insieme, concretizzando attività di esplorazione e ricerca in continuità con l'esperienza, dove si integrano e si contestualizzano i saperi.

Per sostenere adeguatamente il soggetto nel processo di «imparare a pensare», occorre che sviluppi la capacità di *riflettere su se stesso*, sul proprio modo di

⁵⁵² E. Frauenfelder, M. Striano, S. Oliverio, L. Mortari (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra filosofia, psicologia e pedagogia*, p.300

⁵⁵³ Cfr. Striano M., «John Dewey e l'educazione del pensiero: prospettive educative per la società di oggi e di domani», in AA.VV. *L'attualità di John Dewey, percorsi pedagogici*, Gedit Edizioni, Bologna 2003, pp. 58-59.

pensare e agire, prendere coscienza dei propri punti di vista, delle prospettive di significato, che impari a trasformare le pratiche per renderle più efficaci. Agendo in modo autonomo e attivo, il pensiero può sviluppare la sua attività esploratoria di ricerca in ambiti di rigore garantiti dalla strutturazione logica e metodologia, imparando ad indagare senza farsi condizionare da preconcetti, giudizi, ma contrastando credenze consolidate, superando barriere cognitive grazie alla razionalità riflessiva e al rigore mentale.

«Imparare» significa «imparare a pensare»;⁵⁵⁴ in questi termini si esprimeva J. Dewey racchiudendo il compito dell'educazione nel suo aspetto intellettuale volto a coltivare attitudini di pensiero riflessivo:

[...] L'educazione non si esaurisce nell'aspetto intellettuale, occorre formare attitudini di efficienza pratica, rafforzare e sviluppare disposizioni morali, coltivare capacità di apprezzamento estetico. Ma in tutte queste cose vi deve essere almeno un elemento di significato consapevole e quindi di pensiero, altrimenti l'attività pratica si riduce al meccanismo della routine, la morale a qualcosa di cieco e l'apprezzamento estetico a capriccio sentimentale [...] L'istruzione intellettuale implica l'accumulo e la ritenzione di informazioni. Ma l'informazione è un peso indigesto se non è accompagnata dalla comprensione, [...] un risultato che è raggiunto solo allorché l'acquisizione è accompagnata dalla *riflessione* costante sul significato di ciò che viene studiato.⁵⁵⁵

Forse, pur riferendosi ad un contesto educativo scolastico, Dewey sottolinea che il maggiore degli errori pedagogici consiste nel credere che un individuo impari soltanto quel dato particolare che studia in quel momento, e che la «mente diventi logica col mero imparare a conformarsi alle materie esterne di studio»,⁵⁵⁶ identificando la logica esclusivamente con certe proprietà formali della materia trattata orientando l'attività di insegnamento su “disciplina”, “costrizione”, “sforzo cosciente”, “necessità di esercizio di compiti”. «La materia di studio, in tal modo, viene prima analizzata (dal manuale o dall'insegnante) nei suoi elementi logici, ciascuno di questi viene poi definito; infine tutti gli elementi vengono disposti in serie o in classi, secondo formule logiche o principi generali».⁵⁵⁷ Di conseguenza, lo studente “ricostruisce il sistema logico impara le definizioni una per una e, aggiungendole una all'altra, ricostruisce il sistema logico imbevendosi lui stesso, dall'esterno, di qualità logiche, incorporando studi, l'accumulo di conoscenze e cognizioni utili, peraltro generatrici di una «avversione all'applicazione intellettuale» e una «dipendenza dalla pura ritenzione mnemonica», anziché la

⁵⁵⁴ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit. p. 147

⁵⁵⁵ J. Dewey, *ivi*, pp. 147-148

⁵⁵⁶ J. Dewey, *ivi*, p. 151

⁵⁵⁷ J. Dewey, *ivi*, p. 151

formazione di attitudini durature e abiti che costituiscono «l'apprendimento collaterale» spesso molto più importante nel futuro. L'attenzione va posta nell'educare il pensiero sulla intima e interattiva connessione tra il suo *processo* effettivo e il *prodotto* intellettuale esito di una mente esperta ed educata a “pensare in modo vigile e attento” al livello in cui (la persona) si trova, fondata su un chiedere da sé, su un esame attento, una successione ordinata, «una qualche sorta di ricapitolazione e formulazione delle proprie conclusioni e darsi come pensiero riflessivo».⁵⁵⁸ Una educazione intellettuale è necessaria perché non si formino abiti di trascuratezza e disordine, dunque un pensiero incoerente e, afferma Dewey, «nessuno va lontano intellettualmente se non ama pensare, e nessuno ama pensare se non ha un qualche interesse per i problemi».⁵⁵⁹ Il procedere del pensiero, infatti, si muove attraverso l'indagine, cerca di chiarire una risposta a una situazione indeterminata incontrata nell'esperienza concreta, per risvegliare la capacità di rilevare ciò che esige spiegazioni, ciò che è inaspettato, peculiare, imbarazzante. Un'educazione a pensare in modo rigoroso favorisce il passaggio dal concreto all'astratto, mediante un'indagine (passaggio dal problema alla soluzione, attraverso un percorso di ipotesi, rigorizzazione e verifica) guidata dalla logica, dalla logica scientifica, fatta di pensiero formale, di disciplina logica, di pensiero riflessivo (rivolto all'ignoto, alla formulazione di idee, alla concettualizzazione), ma anche al metodo scientifico (o metodo sistematico, che controlla i dati, controlla ragionamenti e concetti), che innalza il pensiero empirico verso il rigore, l'esperienza, l'astrazione e il controllo dell'esperienza.⁵⁶⁰

Sull' “educato” potere di pensare, sull'abilità a “voltare le cose”, a guardare i problemi con ponderazione a giudicare se si dispone della quantità e della specie di evidenza richieste per una decisione, afferma Dewey, poggia la libertà intellettuale, quella stessa che Kant invoca a garanzia dell'«uscita dalla minorità».

Educare al pensiero conduce a «imparare a pensare», comporta la coltivazione di potenzialità, attitudini, la promozione di «un'apertura mentale» libera da pregiudizi, credenze, automatismi, da tutti «quegli abiti che chiudono la mente e la rendono

⁵⁵⁸ J. Dewey, *ivi*, cit. p. 155 L'esperienza diventa educativa quando consente di individuare connessioni, di stabilire conseguenze, di attribuire significati ai dati analizzati, di tentare congetture e previsioni ed «il tentativo intenzionale di scoprire connessioni specifiche tra qualcosa che facciamo e le conseguenze che ne risultano, in modo che le due cose diventino continue» (J. Dewey, *Democrazia educazione*, p.158)

⁵⁵⁹ Cfr. J. Dewey, *La ricerca della certezza: uno studio del rapporto tra conoscenza e azione*, op. cit. p.228

⁵⁶⁰ Cfr. F. Cambi, *Le pedagogie del novecento*, Carocci, Roma

refrattaria ad ospitare nuove idee e a considerare nuovi problemi»,⁵⁶¹ per acquisire quella “responsabilità intellettuale” epistemica volta a problematizzare la realtà, a controllare in modo rigoroso quelle conoscenze inadeguate e sui cui esiti dipenderà la capacità di fornire risposte pertinenti ed empiricamente fondate rispetto a richieste che scaturiscono da azioni concrete. Diversamente si determinerebbe una scissione che *re-agisce* sulla mente oscurandone la capacità di intuizione, indebolendone la saldezza: nessuno può usare due criteri mentali contraddittori senza perdere qualcosa del proprio controllo mentale.

Prende così forma attraverso il modello del pensiero riflessivo, il progetto deweyano di «educare a pensare» mediante un approccio attivo che, più che ai contenuti, si rivolge al metodo dell'intelligenza che governa i processi di insegnamento, si sostanzia nel superamento di una frammentarietà, tipica invece dell'apprendimento scolastico e di un nozionismo, esito di un processo mnemonico di acquisizione delle conoscenze, spesso astratto e non aderente con la risoluzione efficace delle situazioni problematiche, non impegnando radicalmente il pensiero, né ripagando la mente. Ciò accade quando, nel contesto scolastico, vengono proposti agli studenti argomenti lontani dalla loro esperienza, che non destano attiva *curiositas* e che vanno oltre la capacità del loro intelletto, usando per “le cose di scuola”, una misura di valore e di realtà diversa da quella usata per le “cose della vita”, ma tendono a farli diventare intellettualmente irresponsabili: procedono senza indagare il significato di ciò che imparano, nella differenza o dimenticanza che passa tra esso e il resto delle loro credenze e azioni. Una situazione analoga si verifica quando si impone alla mente dello studente una enorme quantità di argomenti⁵⁶² o fatti sconnessi di cui non si ha tempo per vagliarne il significato: si può illudersi di accettarli, di prestar loro fede, ma in realtà la loro credenza implica una misura della realtà diversa da quella che opera nella vita e nelle azioni fuori dalla scuola, con il risultato di un prodotto mentalmente confuso sulle ragioni che rendono le cose degne di fede. Per questa ragione, Dewey esorta i docenti ad

⁵⁶¹ J. Dewey, *Come pensiamo*, p.93

⁵⁶² L'espressione “*testa ben fatta*”, utilizzata da Morin, richiama la prima finalità dell'insegnamento formulata da Montaigne, «è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena», formare cioè una mente nella quale il sapere non sia accumulato, ammucciato, ma disponga di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso: un'attitudine generale a porre e trattare i problemi; principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso. Il compito dell'educazione sarà quello di favorire l'attitudine generale della mente a porre e a risolvere i problemi, stimolando nel contempo il pieno impiego dell'intelligenza generale (Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*, Cortina Editore, Milano 2000, p.13)

affrontare nel percorso di studio «meno argomenti e meno fatti», ma con una maggiore responsabilità nel pensare la materia di questi argomenti, in modo che i giovani possano realizzare interamente il significato autentico della completezza intellettuale che sta nel «portare le cose fino in fondo», esito dell'esistenza di un'attitudine di responsabilità intellettuale.⁵⁶³ Di conseguenza, il giovane, affinché trasformi il pensiero che ha in pensiero riflessivo (strumento e metodo dell'educazione al pensiero), dovrà vivere in termini riflessivi l'esperienza umana della quale si individuano interrogativi, problemi, ipotesi, prospettive. A tal fine, sono importanti le “occupazioni attive” che suscitino interesse, che coinvolgano il giovane in un'attività degna di considerazione, e che essa stessa susciti problemi, stimoli, progetti, crei un'esigenza di informazione. Si realizza un momento che concretizza l'esperienza educativa, produttrice di sviluppo, crescita e cambiamento, emancipazione.

Accettando la tesi deweyana secondo la quale il principio che deve animare un contesto di apprendimento è quello di «apprendere attraverso l'esperienza» in quanto gli apprendimenti significativi sono quelli che implicano un coinvolgimento attivo, allora si «impara a pensare» facendo esperienza del “lavoro del pensare”, esercitando il pensiero. Parole queste che rappresentano nel tempo presente il sostegno per una educazione al pensare, che implica che il soggetto *rifletta* su ciò che accade, rifletta sulle informazioni, concetti, significati che si acquisiscono, senza cui è difficile immaginare che possa compiersi pienamente comprensione e apprendimento. Parafrasando Dewey, potremo dire che lo sviluppo della capacità di «imparare» e «pensare» sono il «più bel prodotto della scuola»⁵⁶⁴ in cui il pensiero ha la possibilità di attuare l'esperienza del pensare in una comunità, che è «comunità di discorso»,⁵⁶⁵ «comunità di apprendimento» che valorizza il potenziale cognitivo dell'interazione sociale e rende operativa la “triplice alleanza” di cognizione, metacognizione e motivazione per un apprendimento significativo, efficace (organizzato, reperibile e trasferibile), consapevole (intenzionale, riflessivo e ponderato) e gratificante, in cui gli studenti condividono il carico del pensare e se ne assumono la responsabilità, e il docente è guida esperta nei processi cognitivi.⁵⁶⁶

⁵⁶³ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit. p.96

⁵⁶⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1984, p.66

⁵⁶⁵ Cfr. C. Pontecorvo, *Apprendimento e nuove comunità di discorso*, in «*Apprendere con le nuove tecnologie*» (a cura di) A. Talamo, La Nuova Italia, Firenze 1998

⁵⁶⁶ Cfr. R. Santi, *Un approccio dialogico fondato sulla teoria dell'attività*, in «*Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*» (a cura di) L. Illetterati, p.108

Il terreno su cui ci muoviamo, ci introduce verso il modello di pensiero riflessivo favorito dall' "uso" del pensiero critico, che dà valore all'esperienza, la orienta, opponendosi al dogmatismo, contribuendo al "risveglio della mente", educando a problematizzare ed analizzare in modo critico le proprie conoscenze e credenze, per esercitare un controllo sugli esiti degli apprendimenti.

1.4.Costruire conoscenza per «imparare a pensare»

La ricerca sui processi cognitivi, nell'ultimo ventennio del secolo scorso, ha concepito la cognizione come «studio dei processi di elaborazione dell'informazione - trasformazione, riduzione, immagazzinamento, recupero - che soggiace all'esecuzione di attività complesse, quali il comprendere, il ricordare, il ragionare, il risolvere problemi».⁵⁶⁷ Il modello del pensare umano, secondo l'approccio cognitivista, considera l'elaborazione della conoscenza nei termini dell'elaborazione attuata da un'intelligenza artificiale; all'interno della psicologia cognitivista, il costruttivismo, che definisce la correlazione esistente tra "l'architettura del sistema cognitivo" (acquisita dal soggetto attraverso l'apprendimento) e la "qualità dei processi di controllo" (utilizzati per compiere operazioni di memorizzazione, elaborazione, comprensione, risoluzione di problemi) ha offerto una interessante interpretazione delle dinamiche del pensiero e dell'apprendimento rivedendo le tradizionali attribuzioni sulle risorse del pensare. L'apprendimento, e le attività di pensiero ad esso connesse, nel rapporto tra i processi di elaborazione della conoscenza, è definibile come un processo di costruzione della conoscenza in cui la si elabora, la si riorganizza, «non di mera registrazione o mero assorbimento di informazioni»,⁵⁶⁸ ma di applicazioni, acquisizione di strategie e procedure cognitive.⁵⁶⁹ Questo aspetto legato alla costruzione dell'attività conoscitiva consente che la conoscenza sia influenzata dalla conoscenza strutturata in precedenza. Anzi, nell'approccio costruttivista, soggetto ed oggetto partecipano dello stesso processo: il soggetto pensa mentre costruisce il pensato ed è guidato da ciò che non conosce ancora. In tal senso la costruttività del soggetto agisce come ristrutturazione continua del "già pensato"

⁵⁶⁷ P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino 1986, p. 13

⁵⁶⁸ L. B. Resnick, *Introduction to knowing, learning and instruction, Essay in honor of Robert Glase*, Hillsdale, 1989, NJ, Erlbaum

⁵⁶⁹ Cfr. J.Greeno, «A perspective on Thinking», in *American Psychologist*, 44,2, pp.134-141 1989, p.135

rispetto al pensiero in atto e al pensabile che ne deriva, determinando un «apprendimento per cambiamento concettuale».⁵⁷⁰ Non siamo di fronte ad una semplice acquisizione meccanica di nozioni per costruire una conoscenza, in cui si usa ciò che si è elaborato, ma ad un *accrescimento* qualitativo (*Knowledge-dependent*) e quantitativo del repertorio di informazioni. Una “rivoluzione cognitiva” in cui il soggetto costruisce il suo sapere attraverso un processo attivo di pensiero anche in relazione a ciò che ha già elaborato, i cui germi si rintracciano in Piaget, epistemologo genetico. In continuità con l’approccio filosofico sviluppato nella prima parte, la ragione umana non è dunque un vaso vuoto da riempire, ma una rete di relazioni che, esercitata a pensare, genera concezioni sul mondo. Una mente attiva nella quale il soggetto non riceve passivamente informazioni e stimoli da trasformare in rappresentazioni e concetti, ma insieme all’oggetto è parte di una medesima realtà conoscitiva complessa. Come Kant ci ha insegnato, l’esperienza conoscitiva acquista significato per il soggetto non perché esso è scoperto e trovato nella realtà, ma perché questo stesso significato impone alla realtà delle strutture interpretative evitando tuttavia, di cadere nel limite noumenico ipostatizzando un’idea di realtà fuori di noi, irraggiungibile o inconoscibile. Pur riconoscendo che ci mancano delle capacità di apprendere il mondo “*come è*” e che ci troviamo vincolati a costruire di esso delle rappresentazioni, ad impegnarci nel pensare e nel ragionare entro quegli stessi confini, dobbiamo imparare a far uso attivo di strategie di pensiero per far fronte a limitazioni cognitive. Il pensiero si colloca in un contesto mentale, sociale, fisico, storico tale multivariato, di relazioni, in una “cognizione situata” per cui non risulta mai isolato. Anzi, il “contesto” del pensare assume per il costruttivismo sociale un ruolo costitutivo in quanto pensiero, conoscenza, apprendimento sono attività della mente le cui radici si rintracciano nella partecipazione e nel coinvolgimento attivo dell’individuo alla costruzione di una conoscenza condivisa. La vita del pensiero, come sostiene la studiosa Rogoff, è legata in modo complesso con la globalità del contesto all’interno del quale sono inseriti problemi da affrontare e che determina l’attribuzione di significati e la scelta di strategie e procedure di indagine per risolverli.⁵⁷¹

⁵⁷⁰ L.T. West, A.L.Prines, «Cognitive structures and conceptual change», New York, Academic Press in M. Santi, *Ragionare con il discorso*, p. 16

⁵⁷¹ B. Rogoff, «Thinking and learning in social context», in *Everyday cognition: its development in social context*, Cambridge, MA, Harvard University Press 1984

Alcune ricerche citate dalla Rogoff sulla variazione contestuale delle abilità, hanno evidenziato che alcuni soggetti, in situazione di test, presentano *performance* povere sul piano logico e comunicativo nella risoluzione di problemi, sebbene mostrino di saper ragionare in modo corretto e comunicare in modo persuasivo in contesti noti.⁵⁷² Pertanto, «il contesto» che include la struttura fisica e concettuale del problema e il «contenuto dell'attività intellettuale» sono essenziali «per comprendere i processi del pensiero».⁵⁷³ Nell'ottica della “cognizione situata” vengono considerati nuovi indicatori dell'apprendimento significativo cui corrisponde, oltre l'acquisizione formale di tutte le strutture concettuali, e padronanza, anche il “grado di interazione effettiva” che avviene tra colui che pensa e gli eventi della situazione. Ciò significa che la valutazione di *performance* povere sul piano logico e comunicativo nella risoluzione di problemi del miglioramento, del cambiamento e del progresso è strettamente connesso alle effettive “situazioni di apprendimento” e non a un processo di “verifica” orientata a soli contenuti, isolata dal contesto d'uso, quindi spogliata della sua autentica finalità e funzione. Il processo del pensare si configura, anche dal punto di vista psicologico come un processo continuo di adattamento e trasformazione dell'ambiente, nell'ambiente e con l'ambiente attraverso elaborazioni costruzioni, progettazioni dei propri contesti di vita e condivisi con gli altri. Se la prospettiva costruttivista colloca i processi di apprendimento e comprensione rispetto ad un ambiente cognitivo (organizzazioni strutturate), la psicologia culturale evidenzia come tali processi siano connessi a contesti sociali storicamente determinati e condivisi. Greeno⁵⁷⁴ parla di «epistemologie personali e sociali», costituite da insiemi di conoscenze e credenze, (*beliefs*) - responsabili dell'orientamento globale e rappresentano lo sfondo della nostra attività di pensiero. Infatti secondo questa prospettiva risulta difficile comprendere le dinamiche dei processi del pensiero senza individuare, allo stesso tempo, come, in un certo contesto, si crede di poter o dover pensare. Il legame da un lato tra pensiero, apprendimento e conoscenza (i diversi contenuti delle conoscenze apprese ed elaborate sembrano favorire la strutturazione di motivazioni attese relative al processo del pensiero molto diverse), ma dall'altro anche motivazioni, atteggiamenti e disposizioni ad apprendere (che giocano un ruolo

⁵⁷² Le ricerche si riferiscono a Labov, 1970; Cole, 1975, Scribner 1976).

⁵⁷³ B. Rogoff, p.2

⁵⁷⁴ J. Greeno, *A perspective on Thinking*, in «*American Psychologist*», 44,2, pp.134-141, p.135. Cfr. L. Mason, *Verità e certezze*, Carocci, Roma 2013

fondamentale sullo sviluppo del pensiero e apprendimento) è un processo biunivoco e si struttura in macroteorie e concezioni generali che ogni cultura elabora sul mondo e su sé.

L'attività intellettuale è stimolata da motivazioni e disposizioni ad apprendere e a risolvere i problemi ritenuti rilevanti dal soggetto e dalla comunità e nel tempo stesso le modalità di pensiero specifiche agiscono sulle motivazioni, disposizioni e atteggiamenti.

Come richiamavamo a proposito delle “epistemologie personali e sociali” quale sfondo dell'attività del pensiero, le credenze possedute dagli individui sulla natura dell'intelligenza e dell'apprendimento, secondo Dweck,⁵⁷⁵ influenzerebbero le modalità con cui vengono attivati gli stessi processi cognitivi. Il pensiero è determinato dalle conoscenze pregresse e implicite, non solo nella direzione di una continua integrazione e modificazione di schemi già organizzati, ma anche nella direzione degli sforzi e della “motivazione ad apprendere”, che influiscono sul tipo di prestazione intellettuale che verrà proposta al soggetto e sulle motivazioni che animano i processi del pensiero. Sul piano educativo, per agire dal punto di vista qualitativo sui processi del pensiero occorre portare alla luce il sommerso di credenze possedute, leva e timone dell'attività cognitiva. Lo studio del pensiero del suo sviluppo in termini di organizzazione si pone sia in relazione all'attenzione sulle abilità cognitive, la competenza cognitiva, che agli elementi strutturali basi della conoscenza su cui agiscono le abilità cognitive. Dunque, lo sviluppo cognitivo e il progresso intellettuale è concepito in relazione all'acquisizione di consapevolezza di processi e conoscenze, del controllo del proprio pensare, perlopiù metacognitivo. Ciò significa che anche la ricerca pedagogica si appella a nuovi criteri di razionalità alternativi, lontani dal paradigma unidirezionale derivante dalla logica formale classica, approccio ormai non adeguatamente sufficiente sia come standard normativo che come strumento analitico descrittivo dei processi del pensiero utilizzati dall'essere umano nel quotidiano. Per molto tempo, le conseguenze che tale approccio ha determinato sul piano dei processi educativi, hanno orientato i sistemi formativi ad applicare i canoni della razionalità logica con il risultato di un addestramento delle menti degli studenti alle corrette applicazioni, e la illusoria speranza di “incrementare le abilità di pensiero” di più alto livello. Posta

⁵⁷⁵ Cfr. Dweck 1983, Dweck e Elliot 1983 Dweck e Legget 1988, in M.Santi, *Ragionare con il discorso*, Liguori Editore, Napoli 2006, p.20

l'impossibilità di confinare l'adeguatezza dei processi del pensiero e ragionamento nei termini di una corrispondenza congruente alla logica formale, ci si è orientati al ripensamento della posizione che la logica formale viene ad assumere nei processi del pensiero. Dewey sostiene che le forme logiche, come si presentano nei manuali di logica «non pretendono di dirci come pensiamo, nemmeno come dovremmo pensare»⁵⁷⁶ in quanto non servono a raggiungere conclusioni, o ad arrivare a una credenza o conoscenza, ma per mostrare che le conclusioni sono state raggiunte in modo più convincente da altri. Una persona «pensa logicamente quando sorveglia attentamente il processo del suo pensiero».⁵⁷⁷

Per economia del nostro lavoro, circoscriveremo l'ambito alle direzioni verso cui si orienta la nostra ricerca, la dimensione critica e riflessiva.

1.5. Si può «insegnare a pensare?»

Se accettiamo l'ipotesi che persone diverse, poste a confronto, “pensano diversamente”, è evidente che c'è “chi pensa meglio di altri”. Questo «meglio», «il miglior modo di pensare», individuato da Dewey nel pensiero riflessivo, una delle mete di più alto livello della formazione scolastica, che si sostanzia, nella sua lezione, nell'interesse di come sviluppare la capacità di pensare dell'alunno e come crearne le condizioni che lo promuovono o e lo mettono alla prova, porta ad interrogarci *se e come* di può “insegnare a pensare”. Un pensiero, afferma Dewey, astratto, non connesso con “un aumento di efficienza per l'azione” e con l'imparare un po' di più su noi stessi e sul mondo nel quale viviamo, zoppica. Pensare è un attivo e dinamico processo di ricerca che richiede allenamento, esercizio delle proprie capacità riflessive orientato all'interrogazione socratica per l'acquisizione di “buoni abiti per pensare”. L'interazione vitale tra soggetto e oggetto (ambiente) attraverso l'esperienza vissuta funge da «processo di ricostruzione e riorganizzazione continua, a partire dal potenziale di vita, la curiosità e la tendenza autonomia dell'immaturo».⁵⁷⁸ Ciò significa che per “insegnare a pensare” sono necessarie sempre due dimensioni correlate, quelle sociali e quelle cognitive che producono l'azione riflessiva della mente in grado generare pensieri, valutare, deliberare. Il profilo dell'immaturo tracciato da Dewey, di chiara evocazione

⁵⁷⁶ J. Dewey, *Come pensiamo*, op. cit. p. 142

⁵⁷⁷ Ivi, p. 145

⁵⁷⁸ Ivi, p. 29

kantiana, descrive non colui che è “inferiore” ma chi deve ancora maturare per poter sviluppare ed esprimere al meglio tutte le sue potenzialità favorite dall’azione del “maestro” che permetterà di “estrarre l’elemento intelligente della sua esperienza”. Il ruolo determinante giocato dall’educatore consiste nell’aiutare “l’immaturato” a maturare, a formare il proprio pensiero: in tal senso l’atto del pensare ci spinge ad andare oltre, al di là dei nostri orizzonti e di immaginare e vedere oltre, ad essere “intellettualmente interessati”. In ciò l’educazione, sostiene Dewey, aiuta a “emancipare i giovani dalla necessità di sostare in un passato superato”. Il concetto “immaturità” non ha a che fare con un “giudizio di valore” o delle sue capacità: semplicemente in alcune fasi e situazioni è diverso, è un essere in divenire che deve ancora maturare, acquisire esperienze e conoscenze per diventare *adulto consapevole e autonomo* (la coincidenza con la nozione di minorità kantianamente intesa si intreccia ed è influenzata da Aristotele nella distinzione tra il potere dell’essere e essere in potenza, e dal concetto piagetiano di vita come sviluppo. Secondo l’approccio piagetiano, infatti, il pensiero si modifica e progredisce qualitativamente all’interno di un ambiente di sviluppo attraverso una maturazione delle abilità mentali di complessità crescente rendendo possibile prestazioni cognitive sempre più elevate, entro un ambiente di sviluppo che trova la sua variabile più significativa nelle strutture intellettuali elaborate dal soggetto in un certo tempo. Conseguenza dovrebbe essere che persone di età diversa dovrebbero pensare a livelli di astrazione razionale diversi e persone di età uguale dovrebbero trovarsi allo stesso stadio cognitivo indipendentemente dall’ambiente educativo in cui crescono. Ma di fatto la realtà è diversa⁵⁷⁹ infatti, stando a quanto detto, le differenze individuali (per esempio tra un pensare adulto e un pensare infantile) determinano la qualità globale del pensare e “*performance intellettuali*”⁵⁸⁰ particolari. Il mancato raggiungimento da parte di adulti dello stadio ipotetico-deduttivo, previsto dalle fasi evolutive stadiali piagetiane, e la conseguente non piena capacità di padroneggiare operazioni formali complesse, non dipenderebbe necessariamente da una “caduta” sul versante cognitivo, ma anche da altri fattori, come l’ambiente, la «limitata familiarità e conoscenza posseduta degli ambiti disciplinari testati»,⁵⁸¹ la scarsa motivazione e l’azione di un «povero

⁵⁷⁹ Cfr. M.Santi, *Ragionare col discorso*, p.32

⁵⁸⁰ Cfr. *Ibidem*

⁵⁸¹ McShane, «Poetry, prose and Piaget», in R.G.Fuller, *Piagetian programs in higher education*, Lincoln, NE, ADAPT Program,1980, in M. Santi, op. cit. p.33

condizionamento sociale».⁵⁸² Molti individui mostrano difficoltà adoperare a livello di pensiero ipotetico deduttivo formale quando, ad esempio, affrontano il nuovo o ambiti sui quali non si è ancora acquisito una retroterra di conoscenze sufficiente a gestire produttivamente contenuti e procedure e sviluppano modalità e strutture di ragionamento alternative a quelle puramente formali, che, nel pensare quotidiano, funzionano bene e vengono utilizzate con un'economia di «sforzo cognitivo»,⁵⁸³ soprattutto in quei contesti che non richiedono un livello formale di ragionamento, impiegando questa logica quotidiana.

Che solo il trenta per cento circa delle persone ragiona normalmente a livello formale del pensiero, come sostiene Pontecorvo,⁵⁸⁴ non può costituire scredito del restante settanta per cento e dirimere la questione: è invece interessante riconoscere la pregnanza, il valore i meccanismi, le procedure le funzioni le potenzialità e i limiti di tali forme di ragionamento e cercare di comprendere il peso nei processi di apprendimento.

Il compito dell'intervento educativo deve consistere nel creare le “migliori condizioni” affinché la qualità globale del pensare non venga in qualche modo inficiata a livello di metacognizione, di atteggiamenti, di motivazioni, di contesti di apprendimento e affinché tutti gli studenti possano valorizzare appieno le loro intelligenze, realizzare apprendimenti significativi, costruttivi e motivati, orientando spazi riflessivi del pensare nei quali la complessità delle dinamiche del pensiero e la sua multidimensionalità vengano favorite. Ecco allora che «insegnare a pensare» diventa possibile a patto di potenziare questa dimensione interattiva, reimpostando il rapporto tra contenuti di conoscenza e processi del pensiero cogliendoli nella dialetticità, avvalorando l'intendimento kantiano secondo il quale contenuti senza i *processi* sono vuoti e i *processi* senza contenuti sono ciechi. L'acquisizione di informazioni è pedagogicamente giustificabile e psicologicamente rilevante nei limiti della sua risoluzione nell'esercizio del pensiero oltre la frammentarietà e la dispersione delle molteplici “materie scolastiche”.⁵⁸⁵ Il rapporto tra contenuti di conoscenza e processi del pensiero,

⁵⁸² Development and learning: Complementary or conflicting aims in humanities education?, in R.G. Fuller in Naverson 1980 in *Piagetian programs in higher education*, Lincoln, NE, ADAPT Program, 1980, in M. Santi, op. cit. p.33

⁵⁸³ D.N. Perkins, R.Allen, J.Hafner «, Difficulties in everyday reasoning», in W. Maxwell, *Thinking*, Philadelphia, Franklin Institute Press, 1983, in M. Santi, p.33

⁵⁸⁴ C. Pontecorvo, «Interazione di gruppo e conoscenza», in *Età evolutiva*, 24, pp. 85-95, 1986

⁵⁸⁵ Metelli di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova, 1966, p.572-573

solleva la questione di «insegnare a pensare» “meglio”, solo a coloro che sanno già “pensare bene”, o altrimenti detto, non è possibile insegnare a pensare senza chiamare in causa un bagaglio di conoscenza, o senza acquisire conoscenza senza coinvolgere processi di pensiero. Il problema è noto nella prassi scolastica in cui l’efficacia della progettazione didattica viene misurata sulle prestazioni dei più “bravi”, coloro che di fatto traggono comunque il vantaggio maggiore e più significativo dalla scolarizzazione quando invece si dovrebbe riflettere sul *come* dell’apprendere e del conoscere. La modalità del pensare, cioè «il *come* e il suo utilizzo è un aspetto determinante della qualità globale e del suo incremento, connesse alle dinamiche di *transfer* e di accesso alla conoscenza»⁵⁸⁶ mediante cui il soggetto riesce a far uso produttivo e creativo di quanto appreso. Ma per poter trasferire le conoscenze (dichiarative e procedurali) a situazioni nuove, occorre poter attingere a delle informazioni vecchie, “relazioni operanti”, non “statiche” giacché il quantum enciclopedico di conoscenze, memorizzato meccanicamente, non è garanzia sufficiente del progresso cognitivo e non incrementa i processi del pensiero e di apprendimento, ma alimenta il bagaglio di conoscenza inerte «*Inert Knowledge*» cioè quell’insieme di informazioni che rimane immobile e sostanzialmente muto negli apprendimenti successivi, dunque non trasferibile al momento opportuno. Perché la conoscenza acquisita sia effettivamente produttiva e *utile*, contribuisca cioè a fare la differenza tra un “pensatore esperto” da un “pensatore principiante”, essa deve esser prima di tutto disponibile, trasformabile e riutilizzabile in contesti diversi.⁵⁸⁷ Infatti il grado di elaborazione, plasticità o ricchezza di connessioni tra le unità di conoscenza è un fattore determinante perché tale conoscenza sia dinamica. Una buona organizzazione della conoscenza, come sostiene Polya,⁵⁸⁸ è un fattore importante più della stessa conoscenza che consente al soggetto di avanzare la qualità globale del pensare, agire nelle zone d’ombra, risolvere in modo autonomo perché si possa parlare di effettivo progresso nel pensare. Perché la scuola possa rispondere a questo altissimo compito racchiuso

⁵⁸⁶ Il transfer è “la capacità che uno ha di attingere o di accedere alle proprie risorse intellettuali nelle situazioni in cui queste risorse possano essere rilevanti” (R.S. Prawat, «Promoting access to Knowledge, strategy, and disposition in students: a research synthesis», in *Review of Educational Research*, 59-1, pp.1-41, 1989, p.1)

⁵⁸⁷ L.B. Resnik, «Imparare dentro e fuori la scuola», in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, A.M., C. Zucchemaglio, *I contesti sociali dell’apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, p.p. 61-83)

⁵⁸⁸ G. Polya, *Introduction and analogy in mathematic*, Princeton NJ, Princeton University Press, 1973

nella domanda “come si può insegnare a pensare?” occorre, sostiene Dewey, formare personalità aperte, curiose intellettualmente partecipative con attori-autori ai processi decisionali della comunità. Il ruolo determinante svolto dagli insegnanti consiste nella capacità di saper osservare, ascoltare, interrogare le situazioni in cui gli studenti manifestano se stessi, cogliere il loro modo di esprimere e saper fare, nel ruolo di guida e non di controllo. La stessa progettazione intelligente sul piano educativo presuppone una intenzionalità riflessiva che comporta un’*epochè*, “fermarsi a pensare” accettando la sfida dell’esperienza, anticipando le complesse variabili. In fondo non è poi questa la situazione che oggi viviamo nel sistema formativo? La pretesa in qualche modo di continuare a credere nel sapere, in un’esperienza codificata, sistematizzata e collaudata che si possa trasmettere in modo uniforme, offrendo ancora una visione del mondo salda, completa e enciclopedica.

Alla luce di queste considerazioni, la nostra attenzione si rivolge a ricercare quello stile di pensare che consente di trattare in modo coerente e razionale «fatti e pensieri». Analizzeremo come favorire la costruzione di «abiti di pensiero» critico e riflessivo utili alla formazione del “miglior modo di pensare” attraverso la capacità di «cambiare i propri modi personali fino a renderli più efficienti fino a che non riescano a far meglio il lavoro che il pensiero può fare e che altre operazioni mentali non saprebbero fare altrettanto bene».⁵⁸⁹ L’*habitus* mentale, con il quale il soggetto affronta creativamente il reale e l’ignoto, vedremo, nella lezione deweyana, coincidere con il pensiero riflessivo.

⁵⁸⁹ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit. p.61

2. L'abito del pensiero

2.1. L'habitus nella tradizione

*Ogni azione continua a creare noi stessi,
ogni azione tesse il nostro abito multicolore.
Ogni azione è libera, ma l'abito è necessario.
La nostra esperienza di vita – questo è il nostro abito.*

Friedrich Nietzsche, *Aurora*

Il concetto di habitus, *hexis*, in greco antico, discende da Aristotele che, nell'*Etica Nicomachea*, affronta la questione e lo definisce «stato o disposizione», operando una distinzione tra abiti intellettuali, che riguardano la conoscenza e i processi cognitivi e abiti morali, relativi invece all'agire umano, nel bene (virtù) e nel male (vizi). Intorno alla virtù,⁵⁹⁰ fondamento e sostegno dell'agire morale, Aristotele riformula la filosofia dal punto di vista pratico e, definendo gli esiti cui giunge l'agire umano, classifica le potenzialità e i risultati conoscitivi della mente, in virtù dianoetiche, e i modelli del vivere sociale, in virtù etiche.⁵⁹¹ L'*ethos*, l'abitudine, quale espressione e modo abituale di agire, di parlare, di comportarsi (...) guida gli uomini, dà forma alle loro visioni, al pensiero, al modo di comportarsi così come al loro *habitus* che produce e si qualifica come *modus agendi* determinato che

⁵⁹⁰ Cfr. Aristotele, *La Metafisica, Libro V*, 20, 1022 b, 10, Utet, Torino, 2014, p. 331. Nel pensiero di Aristotele la «virtù» è un «abito» (*hexis*) ed esso è una «disposizione stabile». L'«abitudine» (*ethos*), invece, è l'attività (*enérghēia*) che produce l'abito. L'abitudine, riferita al carattere (alla virtù) non riguarda il comportamento in sé, ma il modo di agire. Infatti, è dallo stesso comportamento che derivano tanto la virtù quanto la sua assenza, nel senso che nascono disposizioni diverse in funzione del modo in cui una determinata attività viene compiuta, come nell'abito del coraggio, ad esempio, che si acquisisce quando l'uomo si abitua ad agire in modo coraggioso (*Etica Nicomachea*, Libro II, I, 1103 b, 10-25, Laterza, Roma-Bari 1999). Dunque si diventa virtuosi sia grazie alla ragione, che per abitudine. L'educazione alla virtù, attraverso la coltivazione della ragione, giunge dopo che la formazione di abiti virtuosi è avvenuta. Occorre iniziare con l'educazione ad abitudini virtuose orientate verso la ragione per affrontare l'educazione alla virtù tramite ragione che, nella forma della saggezza rende possibile la comprensione del giusto mezzo proprio della vera virtù. Nei giovani gli abiti caratteriali si formerebbero abituandoli ad agire in certe situazioni, e la modalità di azione sarebbe deuterioappresa cioè acquisita parallelamente all'agire stesso e fissata come abito d'azione, come propensione ad agire in un tale modo, ad esempio agire coraggiosamente creerebbe una propensione stabile, un abito appunto, ad agire. Inoltre, la strutturazione dell'abito rappresenta in Aristotele non la ripetizione meccanica dell'agire, ma l'abituarsi a provare una sensazione di rammarico o piacere per l'azione compiuta, una sorta di rinforzo che richiama l'interessante contributo di Bateson con «il processo di apprendimento nel contesto» che affronteremo più avanti.

⁵⁹¹ La «virtù dianoetica» trae in buona parte origine e crescita dall'insegnamento e necessita di tempo ed esperienza, la «virtù etica» deriva dall'abitudine, dalla quale ha preso il nome con una piccola modificazione il termine «abitudine» (*ethos*) (Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro Secondo, 1103a, Laterza, Roma-Bari 1999, p.47). La virtù rappresenta uno «status abituale» grazie al quale l'uomo è buono.

scaturisce dall'ambiente circostante e dalla capacità dell'uomo ad agire eticamente. L'*habitus* ha dunque origine nell'esperienza, in quelle azioni che il soggetto trasforma in abitudini per mezzo della memoria e che si differenziano dalle azioni isolate. Da un lato, l'abitudine è duratura, trattiene le esperienze per il futuro e viene immagazzinata grazie ai processi corporei, dall'altro, non si esaurisce nel presente, è orientata verso il futuro, come modello per il futuro agire. L'*habitus* (*hexis*), è dunque la facoltà intellettuale di produrre azioni, una capacità che si forma nell'esperienza su cui si costruiscono le azioni future. Proprio in quanto deriva da azioni pratiche, l'*habitus* ha la facoltà di costruire valori e generare un sapere legato all'agire riferito a casi singoli. Già con Aristotele, l'abito è fissato come «stato disposizionale» e come elemento di «pertinenza» rispetto all'educazione, espresso sotto forma di abiti emotivi, consoni alla virtù morale.⁵⁹² L'atteggiamento virtuoso va formato, esercitando abitudini orientate alla ragione e in armonia con essa, per rendere efficace l'insegnamento secondo ragione, ma la coltivazione della ragione risulta produttiva se preparata da adeguate abitudini⁵⁹³ verso le quali il giovane deve abituarsi a provare piacere per azioni buone e dolersi per azioni non buone. Educare alla virtù attraverso la coltivazione della ragione può essere assicurato soltanto dopo la formazione di abiti virtuosi,⁵⁹⁴ educare le abitudini prima, per rendere educabile la ragione poi. Gli abiti caratteriali, che rientrano nell'educazione, si formerebbero, per Aristotele, orientando e abituando i giovani ad agire in un determinato modo la cui modalità di azione verrebbe deuterioappresa, acquisita cioè parallelamente all'agire per poi essere fissata come abito d'azione ed infine proseguire ad agire in tal modo. Si verrebbe così a strutturare l'abito non con la ripetizione sterile, ma con l'interiorizzazione di un meccanismo di autocompiacimento o autodispiacimento, un abituarsi a provare piacere o rammarico, determinandosi una sorta di apprendimento nel contesto, in senso batesoniano, “imparare ad imparare”.

⁵⁹² Cfr. M. Baldacci, p.122. L'essere abituati, ciò di cui parla Aristotele nell'*Etica Nicomachea*, è riferito all'abitudine, al modo di godere o rammaricarsi delle azioni rispetto al significato di buono o cattivo; pertanto, non si parla di abitudine in senso meccanico, ma di abito, come modo di vedere e sentire le cose.

⁵⁹³ Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro X, 1179 b, 25-30, Laterza, Roma-Bari 1999

⁵⁹⁴ Per la trasformazione del nostro modo di essere è decisivo l'esercizio pratico delle virtù che sono «stati abituali» che si acquistano solo perché «le abbiamo esercitate in precedenza»; l'esercizio è decisivo perché «non è facile modificare le abitudini che il carattere ha assunto da molto tempo solo con i discorsi[...] Il ragionamento poi e l'insegnamento, probabilmente non hanno effetto in tutti i casi, ma l'anima del discepolo deve essere esercitata attraverso i propri costumi a provare godimento e disgusto in modo corretto» (Aristotele, *Etica nicomachea*, 1142 a, 23; 1102 a, 31; 1179 b, 17-25)

Attraverso l'abitudine, va formato l'atteggiamento virtuoso proprio perché la ragione, sviluppandosi lentamente, può avere piena efficacia soltanto se preparata da abiti orientati nella sua direzione: se il carattere è già strutturato dall'abitudine, il ruolo della ragione porterà un individuo ad essere sordo alla ragione, qualora il carattere si sia formato in modo irrazionale con abiti non virtuosi, diversamente, condurrà l'individuo a far prendere consapevolezza del bene presente in essi, qualora gli abiti siano di tipo virtuoso.⁵⁹⁵

Aristotele sembra aver intuito quello che le neuroscienze hanno dimostrato, ossia che il processo decisionale, cuore della sua proposta etica, si giova dell'esercizio a decidere che fa riferimento agli esiti di passate esperienze delle quali restano tracce emotive inscritte nel corpo, definito da Antonio Damasio «marcatori somatici»⁵⁹⁶. Che generano una sorta di «segnale emozionale» che non è sostituito del ragionamento, ma aumenta l'efficienza e lo velocizza. Marca opzioni ed esiti attribuendo valenza positiva o negativa e restringe lo spazio di decisione e aumenta la possibilità di confermare l'azione presente a quella passata. In particolare, quando sostiene che l'abilità della decisione (*prohairesis*), nel senso di scelta, di deliberazione e risoluzione e determinatezza, non coinvolge solo la ragione" ma è partecipe della ragione e del desiderio", "è un pensiero desiderante o desiderio pensante"⁵⁹⁷. La decisione richiede infatti sia l'attivazione della sfera intellettuale (occorre comprendere quale sia la giusta cosa da fare e saperne dare conto con ragionamenti adeguati) che quella emotiva (necessita di una ragione emozionale appropriata capace di vincere paure, resistenze, indecisione). Aristotele sembra, in

⁵⁹⁵ Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, pp.152-153. L'autore, mette in evidenza il pericolo che il ruolo della ragione sia limitato alla giustificazione di abitudini buone già contratte con il rischio di cadere nella legittimazione ideologica della cultura d'origine; in tal modo l'educabilità rischierebbe di essere limitata alle abitudini con la riduzione del processo educativo al meccanismo dell'abitudine, divenendo eteronoma. Interessante è la riflessione sulla portata trasformatrice rispetto ad abiti già strutturati: per Aristotele, l'uomo può agire contro le abitudini se la ragione indica ciò che è migliore e preferibile e al di là dall'eteronomia imposta dalle abitudini, la ragione tende a salvaguardare l'autonomia dell'uomo.

⁵⁹⁶ A. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995, p.245. I marcatori somatici genererebbero una specie di segnale emozionale che marca opzioni ed esiti attribuendo loro una valenza positiva o negativa, che restringe lo spazio di decisione e aumenta la probabilità di conformare l'azione presente all'azione passata. Il segnale non è costituito dal ragionamento vero e proprio, ma ha un ruolo ausiliario, aumenta cioè l'efficienza e lo velocizza. In qualche caso, può renderlo superfluo quando respingiamo immediatamente un'opzione che condurrebbe ad un disastro sicuro o viceversa cogliamo al volo un'opportunità garante di successo. Interessante che il segnale emozionale può operare al riparo dalla coscienza, l'individuo può non avere cognizione di queste operazioni implicite nelle quali intuiamo una decisione e la mettiamo in atto in modo rapido ed efficace, senza aver conoscenza dei passaggi intermedi. (A. Damasio, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimento e cervello*, Adelphi, Milano, 2003 pp.180-181)

⁵⁹⁷ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1147 a,21;1139 b 5

tal senso, anticipare quanto è oggi confermato dalle neuroscienze cioè che “ogni decisione etica è costantemente “orientata a trovare un equilibrio, non solo razionale, ma anche emotivo, tra i valori in cui crediamo, tra ciò che riteniamo importante per il nostro progetto di vita e gli elementi su cui non possiamo esercitare un controllo cosciente”.⁵⁹⁸ Per questo Aristotele affida tale compito non alla ragione, ma al «carattere (*ethos*),⁵⁹⁹ consapevole che per vivere secondo virtù (stati abituali degni di lode, 1103 a,9), fine dichiarato nell’etica, non basta una “conoscenza retta “occorrono volontà, prontezza di spirito, correttezza, calma, capacità di riflessione di decisione senno e perspicacia.⁶⁰⁰

Il carattere ben formato è «unità di pensiero e desiderio nella quale la scelta ha fuso a tal punto questi due elementi, un desiderio attento al pensiero, e un pensiero sensibile al desiderio, che entrambi possono fungere da guida, senza che intervenga alcuna differenza»⁶⁰¹ il cui raggiungimento dipende dal lungo esercizio alla pratica e all’assimilazione delle virtù “perché divengano parte integrante della nostra natura” per poter valutare se tali abilità siano effettivamente state trasformate in una “disposizione permanente” del carattere. L’esercizio è legato alla riflessione ragionata e consapevole di vivere secondo virtù, infatti “nessuna virtù morale nasce in noi per natura [...] ma è nella nostra natura accoglierle e sono portate a perfezione per mezzo dell’abitudine d cui deriva la morale.⁶⁰² Non solo non acquisiamo le virtù se prima non siamo esercitati, ma l’esercizio che ci chiama a coltivarle non si limita a correggere il nostro modo di pensare e di agire, trasforma anche il nostro modo di essere. Ciò che rende interessante la posizione di Aristotele è che non intende spiegare quale sarebbe la cosa giusta da fare in ogni circostanza eticamente problematica, ma fare di noi persone capaci di saperlo valutare di volta in volta, agendo di conseguenza, esercitandosi a diventare tali, «cosa dovremmo diventare» e fare del miglioramento di se stessi, la leva per il miglioramento del mondo.

In tal senso, l’etica aristotelica appare come una sorta di addestramento pratico che permette di sviluppare, acquisire, mettere alla prova, nella relazione con il mondo, non solo le virtù, ma un *habitus* alle virtù, una sensibilità e una capacità etica che, debitamente esercitata, diviene abituale in noi da trasformarsi in un vero e proprio

⁵⁹⁸ L. Boella, *Neuretica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008, pp.81-82

⁵⁹⁹ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1111 b 6

⁶⁰⁰ Aristotele, op.cit. 1142 b, 2-43 a, 25

⁶⁰¹ M. Nussbaum, *La fragilità del bene*, Il Mulino, Bologna,2004. Secondo Nussbaum nel ragionamento interviene anche immaginazione, empatia, comprensione circostanziale e sensibilità

⁶⁰² Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1103 a, 20-25

modo di vivere. Ciò significa che la realizzazione umana richiede l'esercizio di alcune facoltà che definiscono la vita, infatti «non si può dire che una persona si realizzi in quanto essere umano se non esercita facoltà peculiarmente umane».⁶⁰³

Al centro si pone il ruolo di una persona capace di saper valutare, di volta in volta, agendo di conseguenza, facendo del miglioramento di sé, leva per migliorare il mondo.

Il concetto di abito - reso con il termine latino *habitus*⁶⁰⁴ - è trattato da S. Tommaso nella Prima e Seconda parte della *Summa Theologica*,⁶⁰⁵ in cui approfondisce la natura degli abiti umani, le cause del costituirsi, il loro sviluppo e distruzione. Di fatto, viene ripreso da Aristotele come «disposizione ad agire», infatti «l'abito è una disposizione secondo la quale uno è disposto bene o male o in se stesso o in rapporto a un altro, così come è un abito la salute».⁶⁰⁶ Partendo dalla considerazione che *habitus* deriva da *habere*, Tommaso osserva che «due sono le fonti di derivazione: la prima nasce dal significato che ha il termine avere, quando si dice che un uomo, o altri esseri hanno [o possiedono] qualcosa; la seconda viene desunta [dall'aversi] dal significato riflessivo il quale indica la disposizione che una cosa ha in sé o in rapporto a un'altra».⁶⁰⁷

L'*habitus*⁶⁰⁸ è per Tommaso d'Aquino «una proprietà pertinente, la predisposizione durevole di una cosa», esprimendo, in tal modo, il carattere mediano dell'*habitus*, tra potenza pura e atto puro. L'*habitus* sarebbe una sorta di “leva di cambio” tra potenzialità (potenza pura) e compimento e attuazione di un'azione (atto puro).

⁶⁰³ J. Barnes, *Aristotele*, Einaudi, Torino, 2002, pp. 117-118. Lo studioso riconosce la centralità dell'esercizio, funzionale, come sostiene Aristotele, all'azione pratica di cui se ne dà prova nell'incontro con il mondo. L'esito dell'esercitarsi, oggi, si mostra in quella condizione che chiamiamo “abilità” del soggetto in esercizio

⁶⁰⁴ Cfr. Tommaso D'Aquino, *Summa contra Gentiles*, Libro IV, 77, ESD Bologna, 2001

⁶⁰⁵ Nella Prima e Seconda Parte della *Somma Teologica*, dalla questione 49 alla questione 54, Tommaso tratta della natura degli abiti umani, il soggetto degli abiti, la generazione degli abiti, l'aumento degli abiti, la dissoluzione e diminuzione degli abiti, la distinzione degli abiti. A partire dalla questione 55 esamina le virtù nella loro essenza, le virtù intellettuali, la distinzione tra virtù morali e intellettuali, i rapporti tra virtù morali e passioni, le virtù cardinali, teologali, la causa delle virtù, il giusto mezzo delle virtù, la connessione delle virtù e l'uguaglianza, la permanenza delle virtù dopo questa vita.

⁶⁰⁶ Tommaso, *La somma teologica*, Vol.2, Seconda Parte, Questione 49, 1996, p.369. Cfr. Aristotele, *La Metafisica*, Libro V, 20, 1022b, 10, Utet, Torino 2014, p.331

⁶⁰⁷ Ivi, p. 368

⁶⁰⁸ Nelle opere di Tommaso si possono rintracciare diverse tipologie di abiti, *activus, corporis, athleticus* e diversi *habitus* intellettuali, come quello delle deduzioni, dell'intendimento razionale e della giusta scelta. L'*habitus* è una nozione capitale, non traducibile con la parola “abitudine” che esprime un meccanismo fisso, una routine, a costituisce al contrario una capacità inventiva perfetta della facoltà in cui esso si radica e a cui conferisce una perfetta libertà nell'esercizio.

2.2. L'abito e la dimensione sociale

L'attualità della concezione deweyana degli abiti trova spazio e confronto con le considerazioni che Pierre Bourdieu, in versione diversa ma non incompatibile, ha dedicato alla questione. Il filosofo sociologo francese usa il termine «habitus» per indicare un sistema di disposizioni durevoli, generate dall'esperienza sociale dell'individuo e capaci di organizzare la sua esperienza futura.⁶⁰⁹ L'*habitus* esprime dunque una capacità generatrice, propria dell'uomo, di costruire e sviluppare strategie consone ad affrontare situazioni i previste e mutevoli della realtà. Emerge chiaro il richiamo a Dewey, al suo concetto di *habit* e al «principio di continuità dell'esperienza», del quale Bourdieu ne ha sviluppato la dimensione socioantropologica.

La caratterizzazione che qui se ne offre, in analogia con l'idea di *habit* in senso deweyano, volta ad esprimere il rapporto attivo e creativo con il mondo, come sistema durevole e trasponibile di schemi di percezione, di valutazione ed azione,⁶¹⁰ considera l'*habitus* come un sistema di schemi sociali di comportamento, acquisiti dal singolo individuo in maniera inconscia e incorporati, “nel suo cervello”. Come già per Dewey, l'abito informa i modi della nostra sensibilità, le attività di selezione, scelta, comparazione, configura le nostre forme di vita così profondamente che al limite l'individuo si trova a essere agito socialmente.⁶¹¹ In Bourdieu, l'*habitus* - usato nell'accezione singolare, diversamente da Dewey che ne esplicita un uso plurale - diventa il principio unico che genera le diverse pratiche sociali passibili di classificazione e fornisce i criteri impliciti di classificazione delle differenti attività umane. Esso è un principio unificatore e generatore di tutte le pratiche, dei criteri per classificarle e valutarle, attraverso il quale il singolo individuo si trova conformato, senza alcuna consapevolezza, allo stile di vita della classe sociale dominante o dominata cui appartiene. Agisce dunque come un creatore di metafore o come un operatore analogico che trasferisce gli stessi criteri di classificazione e di valutazione morale, estetica, politica da un campo all'altro dell'esperienza umana.

⁶⁰⁹ P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica*, Raffaello Cortina, Milano 2003, pp. 206-207

⁶¹⁰ M.C. Michelini, *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 16

⁶¹¹ R. Dreon, «John Dewey: l'abito fa il naturalismo culturale», in D. Davidson, *Azioni ed eventi*, Il Mulino, Bologna 1992

Bourdieu definisce l'*habitus* come sistema di «strutture strutturate» dalle condizioni di un preciso ambiente, di esistenza di un certo gruppo culturale o di un classe sociale.⁶¹² L'*habitus* sarebbe il prodotto della socializzazione e dell'inculturazione e, sin dalla prima educazione, inizia ad agire e ad essere inculcato nell'uomo, così che sulla sua strutturazione incide in modo rilevante l'apprendimento, influenzato dal gruppo familiare e dalle figure di riferimento adulte. Reca con sé la traccia socio culturale che rende simili individui tra loro diversi e costituisce l'incorporazione durevole dei modi di vedere le cose, di pensare, agire specifici del proprio gruppo d'origine. L'*habitus* è anche definito come sistema di «strutture strutturanti», espressione e principio unitario di pratiche che consisterebbe in un sistema di «disposizioni percettive e d'azione», che fungerebbe come un principio generativo unitario rispetto alle situazioni con cui l'individuo si rapporta, determinando omogeneità del suo stile di comportamento.⁶¹³ Grazie all'*habitus*, pochi sono i principi impliciti che governano la condotta in una pluralità di circostanze e le pratiche da esso prodotte sono determinate dall'anticipazione implicita delle loro conseguenze secondo meccanismi predittivi iscritti nello stesso *habitus*,⁶¹⁴ capaci di equilibrare e armonizzare la volontà dell'individuo con quanto da lui stesso ritenuto possibile ottenere in base alle proprie esperienze passate.

A distinguere l'*habitus* (disposizione a vedere le cose in un certo modo e ad agire in determinate maniere) dall'«abitudine» (comportamento acquisito mediante la reiterazione e ripetizione di un certo comportamento in forza della consuetudine con esso) intesa come capacità ripetitiva - sarebbe proprio la capacità «generativa». L'*habitus*, in Bourdieu, è una categoria nella quale far rientrare tutte le cose condivise in una certa classe (comportamenti, gusti, idee, giudizi)⁶¹⁵ e sintetizza la capacità generatrice dell'uomo di costruire strategie per affrontare situazioni

⁶¹² Ibidem

⁶¹³ Cfr. B. Krais, G. Gebauer, *Habitus*, Armando, Roma 2009, pp. 23-24

⁶¹⁴ P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica*, Raffaello Cortina, Milano 2003, pp.209-210

⁶¹⁵ Cfr. I. Paoletti, *Il problema di significato nelle scienze strutturali*, academia.edu, contributo telematico. L'*habitus* non è un destino, ma l'inconscio collettivo di una classe sociale la quale non sa di avere un *habitus*, prodotto del mondo sociale. Esso cerca di spiegare il modo in cui un essere sociale interiorizza la cultura dominante, riproducendola. L'individuo sarebbe condizionato da un lato da un *campus* che struttura l'*habitus*, un sistema di relazioni oggettive, in quanto inserito in uno spazio sociale istituzionalizzato nel quale vigono le regole del gioco, ciò fa sì che il suo interesse sia di conservare o migliorare la propria posizione (campo economico, religioso, artistico); dall'altro dall'*habitus* che contribuisce a costituire il *campus*, una soggettività socializzata, in quanto l'individuo ha incorporato delle norme, valori, disposizioni che gli fanno piacere il mondo che determina i suoi modi e stili di vita e dunque sarebbe una sorta di "ordine sociale incorporato". In ciò l'*habitus* si definisce come struttura strutturante e strutturata.

sempre impreviste e mutevoli della realtà.⁶¹⁶ In quanto sistema di «disposizioni durevoli», che renderebbero l'individuo incline a certe pratiche e rappresentazioni del gruppo sociale,⁶¹⁷ rappresenta la cultura del proprio gruppo d'origine incorporata dall'individuo sotto forma di abitudini pratiche e mentali. Tale sistema di «disposizioni durevoli»,⁶¹⁸ generatrici di conoscenza, percezione, valori, e «trasponibili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona in ogni momento come matrice di percezioni, valutazione, rende possibile compiere compiti infinitamente diversi, grazie al trasferimento analogico di schemi per risolvere problemi che si autocorreggono grazie ai risultati».⁶¹⁹

Il nucleo dell'abito è costituito da una mappa di credenze consolidate dunque «abituati» che riguardano i significati di certe circostanze e i tipi di condotta appropriati a certi contesti e se il contesto appropriato alla condotta verso cui l'abito rende propensi si manifesta in modo frequente, tale condotta potrebbe esser messa in atto ripetutamente formando un'abitudine, comunque diversa dall'abitudine meccanica acquisita solo sulla base del comportamento. L'abitudine sorretta da *habitus* ha l'impulso ad agire generato da credenze implicite ed è il passaggio dall'impulso all'azione a risultare facilitato dalla consuetudine. Diversamente nell'abitudine meccanica si riproduce un comportamento senza la necessità della mediazione dei significati, generando un addestramento lungi dall'essere una vera educazione.

⁶¹⁶ M.C. Michellini, *Educare il pensiero*, pp. 16-17. L'autrice evidenzia come Bourdieu interpreti, nella dimensione sociologica, il controllo permanente e la pratica assicurati dall'*habitus*, al di là di forme di empirismo e intellettualismo, forme che considerano la conoscenza l'una, registrazione e non costruzione di oggetti, l'altra, applicazione di un sistema di categorie trascendentali a-storiche-

⁶¹⁷ Cfr. M. Baldacci, p.106 L'*habitus*, nonostante si presenti come meccanismo informale legato all'imitazione e agli esempi, è, almeno in parte, l'esito di un insegnamento intenzionale, volto a «modellare le abitudini» del giovane attraverso un sistema di gratificazioni per conformarlo ai costumi del gruppo, che si esprime sia nella forma dello *scaffolding*, che dell'apprendistato

⁶¹⁸ La parola «disposizione» indica il campo dell'*habitus* come sistema di disposizioni ed esprime sia il risultato di un'azione organizzatrice presentando un senso delle parole vicino alla struttura, sia il modo di essere, uno stato abituale del corpo e nello specifico una predisposizione, una tendenza, una propensione o inclinazione (P. Bourdieu, cit. p. 206)

⁶¹⁹ *Ibidem*, cit. p.261. Bourdieu ci dice che le pratiche prodotte dall'*habitus*, proprio in quanto principio generatore di strategie che permette di gestire l'imprevisto in modo nuovo, sono determinate dall'anticipazione implicita delle loro conseguenze, cioè dalle condizioni passate della produzione del principio di produzione, cosicché tendono a riprodurre le strutture oggettive di cui sono il prodotto (ibidem, p. 207). Ad esempio, nell'interazione tra due agenti dotati dello stesso *habitus*, tutto avviene come se le azioni di ognuno di loro si organizzassero in rapporto alle azioni che inducono in qualunque agente dotato dello stesso *habitus* in modo tale da implicare l'anticipazione della reazione. La formazione dell'abito mentale si realizza nell'arco di un lungo periodo e nella relazione dialettica con i contesti sociali

Tali posizioni hanno il pregio di fornire continuità tra *habitus* e processo mediante il quale sopraggiunge l'educazione attraverso l'*habitus* dell'individuo che può essere vista come la strutturazione di abiti mentali o dell'abito complessivo dell'individuo.

In Dewey, l'approccio agli abiti, non è unilaterale, infatti gli abiti sono plurimi, non necessariamente convergenti tra loro, ci derivano dall'ambiente sociale di appartenenza, sebbene il singolo individuo non appartenga soltanto a un certo gruppo sociale, il cui contesto non sempre è costituito monoliticamente. Inoltre, anche se il ruolo degli abiti di comportamento è strutturale alla stessa determinazione del sé, non significa che l'acquisizione di un singolo abito sia irreversibile e non possa essere messa in discussione, senza produrre contrapposizione rispetto al gruppo di appartenenza di cui ne è parte e, come tale, retroagisce sull'ambiente sociale, modificandolo, a sua volta, con scelte riflessive, con la creazione cioè di abiti nuovi, a partire dai vecchi. Dewey, in tale contesto, attribuisce un ruolo di rilievo a impulsi o stimoli, considerati equivalenti.⁶²⁰

Secondo Dewey, una volta che gli abiti vengono «acquisiti e incorporati» nei nostri atteggiamenti vitali, fungono da impulsi e stimoli per la riorganizzazione del comportamento individuale. Essi rappresentano i luoghi di maggiore flessibilità del comportamento in quanto introducono istanze diverse e contrastanti rispetto alle risposte codificate e possono trasformare plasticamente i vecchi abiti in abiti nuovi, più adatti al contesto, capaci di rispondere in maniera più efficace a esigenze individuali difformi. Dewey è consapevole che la flessibilità dei comportamenti umani, mediante il canale dell'abituale, e la plasticità degli impulsi, possono trasformarsi in situazioni sociali e politiche regressive, in forme di irrigidimento e di comportamento prevedibili e controllabili, una sorta di «indocilità acritica» dell'esistente. Ciò avviene in particolare attraverso l'enfatizzazione delle

⁶²⁰ J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo*, p.75, nota I. Se infatti sul piano teorico, gli impulsi a una reazione all'ambiente sembrano venire per primi, in realtà sono secondi e dipendenti. Ciò dipende dal fatto che la vita dell'individuo è da principio radicalmente dipendenti dalle interazioni con un "medio sociale maturo", che orienta i comportamenti rendendoli significativi (ibidem, p. 66. Se, per esempio, la rabbia brutta dell'aquila può essere identificata subito come funzionale alla sopravvivenza, l'immediata iscrizione in relazioni sociali fa sì che la rabbia umana non sia mai innanzi tutto mera rabbia, ma irritazione per qualcosa, volontà di vendetta, indignazione per qualcosa di inaccettabile. In altri termini, l'impulso rudimentale nell'uomo è solo potenziale, è al limite un'astrazione teorica, perché invece è il contesto sociale che lo conforma o lo declina da subito secondo una certo abito di comportamento. Inoltre, se gli impulsi si dessero innanzi tutto a uno stato neutro, preabituale, nell'uomo, non si spiegherebbero le profonde differenze culturali nei costumi umani)

componenti emotive, tipiche degli abiti di comportamento a svantaggio di quelle che favoriscono la comprensione esplicita. Questo tipo di processi facilmente porterebbe a forme sociali che non perseguono «le possibilità di una vita migliore per la comunità tanto quanto per l'individuo».⁶²¹

Dewey, sotto questo aspetto, assume una distanza rispetto all'approccio di Bourdieu (per il quale gli abiti sociali possono diventare asseverativi dell'ordine costituito, confermare costumi regressivi, condurre i singoli all'incapacità di considerare criticamente il mondo che li circonda, considerandolo come ovvio) e, ritiene che la via per uscire da un tale circolo vizioso sia da un lato l'educazione, ovvero la formazione sociale degli individui ad assumere con maggiore consapevolezza e senso critico gli abiti sociali consolidati, la morale abitale, i modi di pensare indotti. Dall'altro, resta il contributo a una cultura complessa e plurale, capace di contenere in sé abiti contrastanti, costumi differenti, modelli di comportamento non solo convergenti ma anche conflittuali.

Se di per sé ogni costume tende a irrigidirsi, a confermare l'esistente, a obliare l'incertezza che deriva dalla precarietà e dalla dipendenza da altro e da altri che caratterizzano gli organismi umani in particolare, l'attrito tra costumi diversi può generare la crisi delle risposte consolidate, la loro assunzione consapevole o il loro rifiuto, e in ogni caso il recupero di una più ampia plasticità nei comportamenti, di una maggiore libertà. «Se invece gli uomini capiscono quello che stanno facendo, se vedono il processo intero di cui il loro lavoro è una parte necessaria, e se hanno interesse, cura per quell'intero, allora si agisce contro l'effetto meccanizzante».⁶²²

La coscienza rappresenta la peculiare qualità di un certo tipo di interazione umana con l'ambiente, si manifesta quando entra in crisi un abito di risposta acquisito socialmente e operante in forma inconscia, quando le cose non funzionano secondo le previsioni e non si sa cosa fare. Così, un impulso, un nuovo elemento entra a far parte dell'esperienza individuale e rende chiaro l'inadeguatezza di un certo abito di comportamento. Di conseguenza, la nuova qualità cosciente dell'interazione

⁶²¹J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo*, p. 71. Dewey propone un esempio efficace, quando il lavoro umano viene mortificato della propensione "naturale" a essere gratificante per diventare semplicemente fatica. In questo caso, si tratta di un abito chiaramente regressivo e asseverativo di una distinzione sociale basata sulla divisione dei poteri economici, che legittima ogni qualità estetica dal lavoro e l'isolamento delle attività del tempo libero da dedicare al piacere. «La psicologia attuale dell'operaio industriale per esempio è fiacca, irresponsabile, poiché combina un massimo di routine meccanica con un massimo di impulsività esplosiva e fuori controllo. Queste cose sono state alimentate dal sistema economico esistente. Ma esistono e sono ostacoli formidabili al cambiamento sociale».

⁶²²J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo*, p. 100

produce la conoscenza, la considerazione riflessa e analitica dell'esperienza precedente che conduce ad un nuovo modo di rapportarsi rispetto alla mutata situazione, per trovare una soluzione determinata (così come per la deliberazione morale, che si basa su assunzioni morali preriflessive che diventano problematiche e consapevoli). La coscienza individuale viene reinterpretata come funzione di quegli abiti consolidati che entrano in crisi, si disintegrano e si aprono ad una revisione esplicita. Dunque, non si danno luoghi del sentire, del pensare, della scelta, dell'azione autonomi rispetto all'ambiente sociale, proprio dell'uomo, ma questo stesso ambiente è anche l'unico luogo in cui può generarsi la coscienza individuale, la scelta consapevole, l'azione responsabile. Assumere questo modo di pensare, per Dewey deriva dal riconoscimento che «la natura umana esiste e opera in un ambiente.

L'educazione consiste dunque nell'acquisizione di «abiti mentali» e non di mere abitudini sebbene, talvolta, la riproduzione di certe condotte, possa avere una certa efficacia nel favorire la formazione di abiti mentali.⁶²³ Nella vita, l'uomo è condizionato dall'esperienza passata che ha strutturato i suoi abiti, ma non è determinato interamente da essa, giacché la possibilità di decidere diversamente gli resta in quanto non sempre riesce a seguire la propria intenzione, anziché gli impulsi degli abiti.

2.3. L'abito nei processi educativi

Dal punto di vista teorico, l'abito rappresenta una disposizione a vedere le cose in un determinato modo e ad agire in maniera ad esso conforme, dunque, una disposizione durevole ad agire e ad essere in un certo modo.⁶²⁴ Si differenzia dall'abitudine che si identifica in un comportamento acquisito attraverso la ripetizione, una tendenza a reiterare un certo tipo di comportamento grazie alla consuetudine. Un complesso di abiti, in forza del loro «stato disposizionale», non dà necessariamente luogo ad un comportamento ripetuto, infatti può restare latente fino a quando non si presenta il contesto appropriato per la sua manifestazione. Certo è che se tale contesto, appropriato alla condotta verso cui l'abito rende propensi, si manifesta in modo frequente, la condotta può essere messa in atto in

⁶²³ M. Baldacci, p.121

⁶²⁴ M. Baldacci, p.119

modo ripetuto e determinare anche il formarsi di un'abitudine. In ogni caso, nell'abitudine⁶²⁵ sorretta da un abito, l'impulso ad agire generato da un certo significato nel contesto, non è il risultato di una acquisizione meccanica sulla base di una ripetizione del comportamento, senza mediazione di significati. Ripetere un comportamento induce ad un addestramento, lontano da una vera educazione. Essa consiste nell'acquisizione di "abiti mentali" e non di abitudini, nonostante la ripetizione di certe condotte e pratiche possa favorirne la formazione. Ciò significa che per promuovere "abitudini intelligenti" e sostituirle con "abitudini routinarie" occorre che entri in gioco il pensiero, senza il quale le abitudini non sono che "modi di asservimento", come il pensiero senza abitudini risulta "futile". Il medium e la via individuata da Dewey è l'educazione basata sull'*indagine* come metodo di intelligenza, sulla facoltà critica e riflessiva di discernere per formare nuovi "abiti": «un'educazione come impulso abitato dall'intelligenza».⁶²⁶ Diversamente, se l'adulto impone al giovane le proprie abitudini, senza considerare il potenziale di rinnovamento, l'educazione sarebbe solo passiva imitazione.

E' in Dewey che il concetto di abito viene pienamente valorizzato ed assume un ruolo fondamentale quale categoria della pedagogia e della psicologia filosofica.⁶²⁷ Il concetto deweyano di «abito» risente sia della tradizione empirista humeana, dalla quale Dewey accoglie i condizionamenti strutturali del nostro pensiero, che ritiene di poter fondare induttivamente sequenze causali necessarie, sia dell'eredità lasciata da Peirce, in ordine alla credenza, caratterizzante ogni nostra presa di posizione teorica e ogni inferenza abduzione.⁶²⁸ In Peirce, interprete del pragmatismo americano, l'abito è concepito in relazione al rapporto tra credenza e azione. Scopo del pensiero, consiste nell'affievolire l'irritazione mentale prodotta

⁶²⁵ In diverse opere Dewey si è occupato del concetto di «abitudine» e di «routines»: entrambe, pur riguardando il tramandarsi di un modo di fare, una consuetudine, sono opposte e si differenziano nel pieno uso dell'intelligenza nel processo di formazione e consolidamento delle abitudini, orientando la difficile presa di coscienza dell'inadeguatezza di quelle cristallizzate nel tempo, attraverso un processo di sospensione dell'azione e di riflessione sulla stessa. Mentre le *routines* rappresentano degenerazione dei modi di agire di cui si è tanto più schiavi quanto più l'intelligenza è da essi disgiunta; l'*abitudine* ha una forma attiva di riadattamento dell'attività verso nuove condizioni e implica pensiero, invenzione, creatività nell'applicare capacità a nuovi scopi, costituendo il crescere, infatti l'imparare è un'abitudine (si impara ad imparare, Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000, p.58). Il richiamo ad *abitudini* e *routine* ci fa riflettere su ciò che è all'origine della riflessione, la sorpresa che conduce ad impostare un problema aprendo la strada alla sperimentazione di nuove soluzioni.

⁶²⁶ S. Oliverio, «La risposta di Dewey all'americanizzazione dell'anima», in *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Fridericiana Editrice universitaria, Napoli 2013

⁶²⁷ M. Baldacci, «Educazione e apprendimento», in *Trattato di pedagogia generale*, p.123

⁶²⁸ C.S. Peirce, «*Il fissarsi della credenza*», in *Opere*, Bompiani, Milano 2003

dal dubbio per giungere allo stato di quiete assicurato dalla credenza, la cui proprietà sta nel determinare una regola d'azione, un «abito d'azione».⁶²⁹ La funzione del pensiero si concretizza nella produzione di «abiti d'azione» legati a credenze consolidate, in parte implicite, che fungono da principi taciti dell'azione in relazione a determinati contesti e non determinano direttamente l'azione, ma una mera propensione che si dà, soggettivamente, come impulso ad agire,⁶³⁰ e le credenze differiscono tra loro in base ai modi d'azione cui danno luogo. Il concetto di «abito» in Peirce⁶³¹ è inoltre usato nell'eccezione di «disposizione mentale» come tendenza a suscitare un'idea da parte di un'altra idea già ad essa associata in precedenza.⁶³²

La propensione di Dewey è più vicina alla dimensione esistenziale della rivendicazione di Peirce, per cui l'abito che ci fa propendere per la ripetizione rassicurante, è legato alla precarietà e all'instabilità strutturali della vita umana, esposta all'ambiente naturale e sociale. L'abito ha una importante valenza epistemologica, ma pervade ogni modalità di esperienza, ogni pratica umana del mondo, ancor prima che si generino quelle situazioni critiche nelle quali non sappiamo bene cosa fare e le forme abituali di comportamento non funzionano, e subentra la necessità di riflettere analiticamente sull'esperienza vissuta.

L'abito, che come precisa Peirce, può essere «costituzionale» o «acquisito» è l'elemento che spinge l'individuo a trarre da certe premesse un'inferenza piuttosto che un'altra. In «Logica e teoria dell'indagine», Dewey afferma che:

Ogni conclusione illazionale formulata comporta un abito (così nel modo di esprimerla come in quello di avviare il ragionamento) nel senso organico della parola poiché la vita sarebbe impossibile senza modi d'azione sufficientemente generali per poter essere chiamati abiti.⁶³³

⁶²⁹ C.S. Peirce, *Scritti di filosofia*, Cappelli, Bologna, 1978, pp.164-165

⁶³⁰ M. Baldacci, «Educazione e apprendimento» in *Trattato di pedagogia generale*, p.128

⁶³¹ In «Come rendere chiare le nostre idee», Peirce sostiene che al fissarsi delle credenze corrisponde lo stabilirsi di precisi abiti d'azione e che chiarire le nostre idee significa vagliare quali conseguenze pratiche hanno le nostre credenze. «L'intera funzione del pensiero è di produrre abiti d'azione. Per sviluppare il significato di una cosa non dobbiamo fare altro che determinare quali abitudini essa produce, giacché quello che una cosa significa è semplicemente l'abitudine implicata da essa. L'identità dell'abito dipende dal come esso ci porterà ad agire non solo nelle circostanze che sorgeranno, ma in quelle che possono sorgere [...] Così dobbiamo scendere al pratico per trovare la radice di ogni vera distinzione di pensiero [...]» (C.S. Peirce, *Come rendere chiare le nostre idee*, Utet, Torino, 2014, pp. 16-17)

⁶³² C.S. Peirce, *Scritti scelti*, Mondadori, Milano 2009, p. 380

⁶³³ J. Dewey, *Logica teoria dell'indagine*, p. 22

L'abito, dapprima agisce a livello meramente biologico, nel senso che l'individuo non è cosciente di ciò che fa e delle conseguenze particolari del suo agire; in un secondo momento acquista invece la consapevolezza del modo in cui opera:

[...] Da principio l'abito che produce un'illazione è puramente biologico. Esso opera senza che ne abbia coscienza. Siamo coscienti al massimo di atti particolari e particolari risultati. Più tardi ci rendiamo consapevoli non solo di ciò che è fatto di tanto in tanto, ma di come è fatto. L'attenzione al modo di fare è inoltre indispensabile per il controllo di ciò che si fa». ⁶³⁴

L'abito particolare, che dirige una particolare inferenza, può essere formulato in una proposizione, la cui verità dipende dalla validità delle inferenze che l'abito stesso determina, ciò che Peirce definisce «principio-guida di inferenza». Infatti:

da principio tali illazioni vengono compiute senza che venga formulato un principio.[...] ma quando si trova che vi sono abiti insiti in ogni illazione, malgrado la disparità della materia trattata, e quando tali abiti vengono osservati e determinati, allora tali formulazioni costituiscono dei principi-guida direttivi. ⁶³⁵

Illuminante a tale proposito, è l'esempio riportato da Dewey che, generalizzato, può essere applicato ad ogni tipo di ragionamento: esso consiste nel fatto che l'artigiano, nel fare il proprio mestiere, impara che, alla presenza di determinate condizioni, se agisce in un certo modo, il fine prefissato si produrrà con una certa sicurezza. Analogamente, lo stesso principio può valere per qualsiasi tipo di operazione di inferenza e, ripresentandosi situazioni simili a quelle di una situazione problematica risolta, se i ragionamenti vengono condotti secondo criteri applicati in precedenza, si perverrà a sicure conclusioni. Dunque, la validità dei principi-guida, che scaturiscono dalla generalizzazione di certi modi d'azione, non dipende dall'efficacia dei risultati particolari in specifiche situazioni, ma da quando le conclusioni raggiunte possano essere sviluppate e conservate nell'indagine ulteriore ⁶³⁶. Secondo Dewey:

[...] ogni abito è una via o un modo d'azione, non un atto particolare. La sua formazione costituisce, in quanto accettata, una regola, o più in generale un principio o una "legge" d'azione. Difficilmente può negarsi che esistono abiti di illazione e che essi possono essere formulati in forma generale di regole o di principi. Se esistono poi abiti tali da riuscire necessaria alla condotta di ogni feconda indagine illazionale, deve ben dirsi che le formulazioni che le esprimono costituiscono principi logici di tutte le indagini. In questa affermazione fecondo significa capace di operare in modo tale da

⁶³⁴ Ivi, pp. 22-23

⁶³⁵ Ivi, p.23

⁶³⁶ Cfr. G. Szpunar, *Ricostruire la filosofia. Il rapporto individuo ambiente nel pensiero di John Dewey*, Postfazione (a cura di) A. Visalberghi, Aracne, Roma 2004, p.143

portare alla lunga, ossia nella continuità della ricerca, a risultati suscettibili di conferma nell'ulteriore ricerca o di rettifica mediante l'uso degli stessi procedimenti.⁶³⁷

Pertanto, i principi-guida rappresentano «condizioni che devono essere rispettate in quanto la loro conoscenza fornisce un principio di direzione e di prova. Sono formulazioni dei modi di trattare una materia, che si sono trovate capaci di portare a determinare così bene, per il passato, conclusioni corrette, da essere assunte a regolare l'ulteriore indagine».⁶³⁸

Nell'intraprendere qualsiasi tipo di indagine, l'uomo utilizza organi sensoriali, strutture di matrice biologica, condizioni necessarie ma non sufficienti della ricerca, che pongono le basi dell'indagine cosciente e ne "adombrano" il modo di procedere:⁶³⁹ tutte le attività che ogni organismo intraprende si realizzano in «una forma costante di interazione con l'ambiente»⁶⁴⁰ volta all'equilibrio: le attività vitali degli organismi formano una serie, un'attività preparatoria che traccia la strada per quella successiva e se si verifica carenza o eccesso di qualche elemento, l'attività viene disturbata e l'equilibrio turbato. Proprio da questo status di squilibrio si genera e trae origine il processo di ricerca che muove verso il ristabilire l'originario equilibrio. Il comportamento organico non è una mera successione di unità separate e indipendenti, ma una "sequenza ordinata" diretta da uno scopo da raggiungere, ha dunque «il carattere di sequenza, ciascun atto nascendo dall'altro e conducendo cumulativamente ad un atto ulteriore finché sopravvenga l'attività di appagamento pienamente integrativa».⁶⁴¹

Negli organismi superiori il comportamento (non si chiude in modo da ristabilire le condizioni iniziali come per gli organismi inferiori, ma) implica un "mutamento "dell'ambiente primitivo, -anche solo come cambiamento delle condizioni che il comportamento successivo si troverà ad affrontare⁶⁴²- che è origine di bisogni nuovi, del cui appagamento, si rendono necessari ulteriori cambiamenti nelle attività dell'organismo e delle sue strutture che condizioneranno il comportamento futuro. Tale mutamento viene definito da Dewey «abito» e costituisce «la base della

⁶³⁷ J.Dewey, *Logica*, p. 24

⁶³⁸ Ibidem, p. 24

⁶³⁹ G. Szpunar, p.145

⁶⁴⁰ Ibidem, p.40

⁶⁴¹ Ivi, p.46. Il comportamento organico ha le caratteristiche della forza cumulativa e della direzione, caratteristiche che lasciano vedere come i processi organici adombrino quelli di pensiero riflessivo che derivano dai primi, senza soluzione di continuità. Il comportamento consiste in un "ciclo" composto da una fase iniziale, dal bisogno, e da una fase conclusiva, il ristabilimento dell'equilibrio organismo-ambiente

⁶⁴² G. Szpunar, p. 148

capacità organica di apprendere». Se si accettasse la teoria delle unità indipendenti (stimolo-risposta), la formazione degli abiti consisterebbe nella fissazione, attraverso una ripetizione di certi tipi di comportamento. Ma dato che negli organismi superiori gli eccitamenti sono legati a reazioni in modo talmente elastico che la sequenza è influenzata dallo stato dell'organismo in relazione all'ambiente, l'abito non si forma tramite la mera ripetizione, ma attraverso l'attività di indagine e il conseguente raggiungimento dell'appagamento o mediante «l'istituzione di un'interazione tra organismo e ambiente». L'abito che in questo modo viene acquisito, non rimane un modello di comportamento rigido, ma diventa adattabile e applicabile a eventuali nuove condizioni ambientali. Dewey sottolinea infatti che:

Nell'abito e nell'apprendimento il legame viene stabilito non mediante la pura ripetizione, ma mediante l'istituzione di una effettiva interazione d'integramento di energie organico-ambientali: la conclusione del soddisfacimento di attività di esplorazione e ricerca. In organismi d'ordine superiore, il modello specifico e più definito di comportamento ricorrente così formatosi non assume completa rigidità. Esso interviene come un coefficiente assieme ad altri in una risposta complessiva adeguata e perciò mantiene in certo grado la capacità elastica di modificarsi ulteriormente quando l'organismo incontra certe condizioni ambientali.⁶⁴³

La questione della «modificabilità degli abiti»⁶⁴⁴ richiama la relazione sviluppata da Baldacci tra apprendimento di Bateson con l'intelligenza riflessiva di Dewey, intesa come abito mentale capace a “disapprendere” vecchi abiti e “apprendere” nuovi⁶⁴⁵ attraverso un processo di “abituarsi-disabituarsi per riabituarsi” a regimi cognitivi nuovi.

Nelle sue opere ricorre spesso il concetto di abito, in «*Democrazia ed educazione*», ad esempio, nel capitolo che tratta dell'educazione morale affrontando l'assunto secondo il quale «le qualità della mente [...] sono tutte qualità intrinsecamente morali. La larghezza delle idee, l'unità di vedute, la sincerità, l'ampiezza di orizzonte, l'andare in fondo alle cose, l'assumere la responsabilità nello sviluppare le conseguenze delle idee accettate, sono tratti morali».⁶⁴⁶

Dewey, usa il termine «abitudine» come «disposizione», «attitudine», riferito non a una mera ripetizione meccanica, ma ad una modificazione che un individuo

⁶⁴³ J. Dewey, *Logica*, p.47

⁶⁴⁴ Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia*, Carocci, Roma 2012; Z. Bauman, *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna 2002

⁶⁴⁵ M.C. Michelini, *Educare il pensiero*, Franco Angeli, 2013

⁶⁴⁶ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, op.cit. pp.454-455. Ricorda come nel pensiero greco si era affermato che «l'uomo non poteva raggiungere la penetrazione teorica del bene prima di aver passato anni di abitudine pratica e di strenua disciplina. La conoscenza del bene non era una cosa da ricavare dai libri o da altri, ma si otteneva attraverso una prolungata educazione. Era la Grazia culminante di una matura esperienza di vita». Poi aggiungeva che «è una conoscenza di prima mano imposta dall'esperienza che influisce sulla condotta in modo significativi»

subisce in virtù di un'esperienza, una modificazione che determina una predisposizione ad agire più facilmente e efficacemente nella stessa direzione in avvenire, influenzata da attività pregresse, con un carattere acquisito.⁶⁴⁷

In «*Esperienza ed educazione*», Dewey lega l'abitudine al concetto di «continuità dell'esperienza», al fatto cioè che ogni esperienza di un individuo è condizionata dalle sue esperienze precedenti e influenza quelle successive: la continuità dell'esperienza è mediata dalla strutturazione di un'abitudine, tale che il succedersi di esperienze simili determinano l'abitudine, che, a sua volta, condiziona le esperienze future. L'abitudine, è inoltre usato da Dewey non per denotare comportamenti specifici, ma una «forma di sensibilità a una certe classi di stimoli», includendo anche l'acquisizione di disposizione morali e intellettuali,⁶⁴⁸ rendendosi così distante dal suo concetto ordinario comune. Dewey infatti, come osserva Baldacci, si riferisce ad «abitudini di tipo astratto» denominabili «abiti mentali»,⁶⁴⁹ tra cui annoverare anche l'intelligenza, concepita come un «abito mentale», meglio ancora, «l'abitudine a pensare in modo intelligente»,⁶⁵⁰ tale da impedire alle altre abitudini mentali di irrigidirsi, cristallizzarci e «renderci loro schiavi». ⁶⁵¹ In senso generale, l'educazione può essere considerata come la formazione di «abiti mentali», grazie ai quali l'individuo si adatta all'ambiente e adatta a se stesso l'ambiente,⁶⁵² fornendo al pensiero una dimensione temporale e storica considerandolo come lo strumento, i cui processi (attività di ricerca, indagine, atti di giudizio), quali risposte agli stimoli, consentono all'uomo di ristabilire equilibrio. Emerge una natura relazionale dell'abitudine,⁶⁵³ come processo di interazione

⁶⁴⁷ M. Baldacci, p.123

⁶⁴⁸ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, op.cit. p. 19

⁶⁴⁹ M. Baldacci, ibidem

⁶⁵⁰ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, op.cit. p.66

⁶⁵¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, op. cit. p. 111

⁶⁵² J. Dewey, op. cit. pp.60-61

⁶⁵³ La rivalutazione delle abitudini fa parte di una morale umana e scientifica. Nelle abitudini sono incorporate linee direttive e idee regolative del comportamento. Una scelta morale non è concepibile se non in rapporto ad abitudini preesistenti «Solo l'uomo le cui abitudini sono già buone può sapere cosa sia il buono» (J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo*, p.39) e «l'essenza di una abitudine consiste in una predisposizione acquisita a modi determinati di risposta, non a particolari atti: eccetto il caso che essi, in particolari condizioni, esprimano un modo di comportamento» (p. 49). L'abitudine significa una particolare sensibilità o accessibilità a certe classi di stimoli delle predilezioni o avversioni costanti. Abitudine significa "volontà" ed ha una forza dinamica che "spiega l'unità del carattere e della condotta". «Per 'buon volere' il senso comune intende qualcosa di pratico e mobile; intende il complesso delle abitudini, delle disposizioni attive che fanno sì che un uomo faccia quello che fa. Quindi la volontà non è una cosa opposta alle conseguenze o separata da essa: è la causa delle conseguenze, è la causazione nel suo aspetto personale, l'aspetto che precede immediatamente l'azione» (p.52). La moralità di un'azione deve essere valutata attraverso le sue conseguenze, come corrispondenza tra una disposizione e il contesto dei fattori reali in cui si è

dell'individuo all'ambiente più che mera caratteristica individuale e, quei tratti che attribuiamo al carattere, quali coraggio, pigrizia, pacatezza sono considerati da Dewey abitudini morali, esito del rapporto di interazione uomo-ambiente sociale.

2.4. Abiti strutturali

Dewey riserva agli abiti un ruolo strutturale o costitutivo nelle interazioni tra gli organismi umani e l'ambiente sociale di appartenenza. Le ragioni, diverse, si possono rintracciare in alcuni fattori. Il ruolo degli abiti è caratterizzato, innanzitutto, da quella che indica come l'estrema «plasticità»⁶⁵⁴ dei comportamenti umani, tale per cui le risposte all'ambiente possono variare in relazione al contesto, «[...] l'ambiente in cui l'atto ha luogo non è mai due volte lo stesso»,⁶⁵⁵ tanto per ragioni indipendenti dall'uomo, quanto per atti individuali e collettivi insiti nel contesto che contribuiscono ad alterarlo: le interazioni avvengono infatti ad opera di agenti di quell'ambiente sociale e, gli impulsi a rapportarsi in un certo modo di fronte alla situazione con cui si è alle prese, sono estremamente elastici.

Occorre quindi individuare dei criteri di selezione dei comportamenti più adatti, dei principi impliciti di economicità nella scelta delle reazioni possibili rispetto a quello che sta accadendo, per evitare che l'indeterminazione delle possibili interazioni porti all'in-certezza e all'in-azione. Dewey non nega la valenza delle scelte riflessive esplicite - dalla deliberazione frutto dell'indagine razionale, alla valutazione su base pratica, finalizzata a uno scopo manifesto, né l'operare in senso orientativo e selettivo degli interessi e dei desideri individuali - ma sottolinea come sia le scelte consapevoli, sia le propensioni individuali, in larga parte inconsce, sono già incanalate da abiti appresi socialmente, che possono e debbono essere criticati e rifiutati dal singolo, ma che non possono mai essere totalmente sospesi. Abiti operanti nel nostro sentire, nei nostri atteggiamenti corporei, nel pensiero concettuale, restano la condizione necessaria per ri-mettere in questione alcune abitudini irrigidite, magari improduttive, o regressive. Ma è proprio la dipendenza

formata ed opera come capacità di scelta. L'idea kantiana che il valore morale dell'azione non consiste nei suoi risultati pratici (pur non trovando concorde Dewey per la separazione tra "valore" e "fatto") è accettabile in quanto mette in luce il carattere della moralità, l'esigenza di riferire il giudizio di valore non a un esito particolare. L'esito di un'azione non può essere certo, ma probabile.

⁶⁵⁴ La plasticità è una caratteristica del sistema nervoso sviluppatasi attraverso la filogenesi, capacità del cervello di riorganizzare le connessioni tra neuroni e sinapsi

⁶⁵⁵ J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo*, p.105

strutturale del nostro essere dall'ambiente sociale cui apparteniamo ad impedirci di emanciparci dai modi comuni di parlare, atteggiarci, pensare.

Il carattere strutturale degli abiti nella concezione deweyana dell'esperienza umana dipende poi dal fatto che gli abiti sono costitutivi dei nostri comportamenti: fin dalla nascita, gli organismi umani sono «creature dipendenti e inermi»,⁶⁵⁶ la cui sopravvivenza dipende dalle “cure” immediate che ricevono, a garanzia dell'autosufficienza e interlocutorio è l'atteggiamento che imparano ad assumere rispetto a chi li accudisce. «E i bambini devono agli adulti più che la procreazione, più che il nutrimento continuo e la protezione che preserva la vita. Essi devono agli adulti l'opportunità di esprimere le loro attività innate in modi che hanno significato».⁶⁵⁷

In «Natura e condotta dell'uomo» Dewey attribuisce agli abiti di comportamento una valenza strutturale per le pratiche vitali degli uomini - dall'orientamento motorio e percettivo nell'ambiente, allo sviluppo di arti e tecniche, alla indagine riflessiva, alla morale e alla prassi politica - e ne sottolinea la struttura relazionale. Si tratta di modi di comportamento, appresi socialmente dalla nascita, non ascrivibili all'organismo come automatismi suoi propri, ma come funzioni delle sue interazioni strutturali con l'ambiente sociale. Gli abiti cui fa riferimento il filosofo americano sono pratici, relativi alle forme del fare e dell'orientarsi nel mondo, dalle facoltà sensoriali, che necessitano di selezione, raffinamento, astrazione, alle capacità motorie e pratiche, alle abilità nel manipolare, alle arti in senso lato – che in questo testo sembrano pertanto emergere in primo luogo nella forma di abiti di comportamento. Abiti sono innanzi tutto quelli linguistici, acquisiti grazie al linguaggio ascoltato, imparando a rispondere con tono adatto alla conversazione, ancor prima che il significato referenziale delle parole utilizzate sia nettamente identificabile. Ed abiti sono le capacità di selezionare aspetti rilevanti di una certa situazione su cui si basa il pensiero, l'indagine analitica di quanto esperiamo, precedendo la riflessione, che può rifiutare abiti inferenziali ormai cristallizzati, pur necessitando comunque di uno sfondo abituale per operare efficacemente. Il ruolo strutturale degli abiti, in ogni forma di interazione dell'uomo con l'ambiente, evidenzia una continuità tra relazioni divenendo veri mezzi di interazione con l'ambiente. Dunque, individuo e mente emergono dalla partecipazione a un

⁶⁵⁶ Ibidem, p.45

⁶⁵⁷ Ibidem, p.65

ambiente sociale che nutre i nostri modi di comportamento, sia per via riflessiva, quando ad esempio la morale abituale entra in crisi e il sé reimposta riflessivamente alcuni criteri della sua azione, che attraverso il carattere, il modo in cui gli abiti sociali appresi, di volta in volta, si inter-connettono e si fondono in uno stile del tutto singolare.

Alla base dell'attribuzione deweyana agli abiti di un ruolo strutturale nella determinazione dei comportamenti si radica, inoltre, un aspetto relativo alla centralità del corpo,⁶⁵⁸ nella interezza dei suoi aspetti che sente, agisce, pensa e delibera.

Solo un essere corporeo, quale l'uomo è, incanala di volta in volta le sue energie preesistenti in una certa direzione, attraverso percorsi in parte già acquisiti, può mettere in crisi un determinato abito, di movimento, sensibilità, ragionamento, per rinnovarlo o per sostituirlo con un altro modo di canalizzare le proprie energie, che in una certa situazione appare più adatto alle nuove circostanze, anche eticamente.

2.5. L'Abito riflessivo

Abbiamo visto come l'educazione nella qualità di mera formazione, può essere considerata come la strutturazione di abiti mentali ma, per dare all'intenzionalità riflessiva e alla ragione un ruolo significativo nella guida della condotta, e mantenerla educabile, è necessario rendere gli abiti meno "polarizzati" e marcati, trovare un equilibrio tra l'attitudine impulsiva e riflessiva, formando abiti flessibili, aperti alle diverse istanze dell'io e degli altri, che consentano all'individuo di modulare la propria condotta di fronte alle circostanze. Un abito de-polarizzato produce un impulso meno marcato, più aperto, sensibile, più versatile⁶⁵⁹ e di modulazione riflessiva: se un individuo ha un abito di tipo impulsivo tenderà ad agire in modo non ponderato, pertanto sarà necessario bilanciare l'attitudine impulsiva con quella riflessiva, attraverso un'azione che possa assicurare spazio

⁶⁵⁸ Tale principio stato messo in luce da F. Varela nel concetto di «embodied mind», mente corporalizzata *che ingloba schemi senso-motori e cognitivi* (F.J. Varela, *Un know how per l'etica*, Laterza, Roma-Bari 1992) e da R. Shusterman, nel saggio dedicato a Dewey, *Body Consciousness. A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*, CUP, Cambridge 2008, pp. 180-216 20)

⁶⁵⁹ Sulla formazione di abiti mentali, oltre il contributo di P. Bourdieu e G. Bateson (per il quale la formazione depolarizzata è legata all'apprendimento³, quando gli abiti sono ancora plastici e non unilaterali), è interessante quello segnalato da M. Baldacci sulla flessibilità degli abiti, in riferimento al superamento dell'antinomia pratica, nel rapporto tra *habitus* e ragione riflessiva, secondo una prospettiva problematicista per evitare una formazione unilaterale (M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012, pp. 160-166)

alla riflessività basata sulla sospensione dell'esecuzione dell'azione suggerita dall'impulso e l'intervento della capacità di intendere,⁶⁶⁰ se l'individuo si abitua a seguire i propri impulsi «senza darsi pena a pensare», questa capacità tenderà a indebolirsi progressivamente e la riflessione sarà frammentaria e, un'accezione. Il pensiero riflessivo si struttura dunque nell'abito depolarizzato capace di superare le “unilateralità” e le “polarizzazioni” e modulare la conoscenza. L'equilibrio tra impulso e riflessione costituiscono la condizione per l'intenzionalità riflessiva.

La nostra condotta ad agire in un certo modo determinato da un *habitus*, anziché in un altro, come esito di una scelta di un soggetto dotato di libero arbitrio, pone in evidenza il contrasto tra «educazione» e «libertà» come libera autodeterminazione, nel senso che se la libertà del singolo fosse assoluta e incondizionata, l'educazione sarebbe impotente in quanto qualsiasi propensione da essa prodotta sarebbe disattivata dall'esercizio del libero arbitrio e contemplerebbe il solo atto di scelta; diversamente, se l'educazione fosse determinata dall'*habitus*, l'educazione sarebbe “onnipotente” e l'autodeterminazione del soggetto diverrebbe mera illusione in quanto si limiterebbe a volere ciò che i suoi abiti gli suggeriscono.⁶⁶¹ La via suggerita da Searle⁶⁶² richiama l'esperienza comune come elemento che contraddice tanto la libertà assoluta degli abiti che la dipendenza da essi, nel senso che sono fenomeni caratterizzanti l'*habitus* e mostrano un ruolo ben preciso nella condotta dell'uomo. Lo testimonia il fatto che, a volte, nella vita quotidiana si fa esperienza della «debolezza della volontà» quando, formulati dei propositi, non riusciamo a realizzarli facendoci influenzare o trascinare dai nostri abiti, a dimostrazione che il libero arbitrio non è assoluto e che il “singolo *habitus*” agisce esercitando un'influenza significativa nella condotta. In altre circostanze, invece, facciamo esperienza della «forza di volontà» quando, pur di fronte all'impulso ad agire determinato dai nostri abiti, riusciamo a reprimerlo e a scegliere una condotta completamente differente, a dimostrazione che non si è completamente prigionieri dell'*habitus*, e la determinazione, meglio l'autonomia della volontà risulta essere qualcosa di effettivo e reale. Rispetto a tale esigenza, il «principio di continuità dell'esperienza» di Dewey, per il quale l'uomo è condizionato dalla sua esperienza passata che ha ormai strutturato i suoi abiti, sebbene resta sempre la possibilità di

⁶⁶⁰ M. Baldacci, p.163

⁶⁶¹ L. Credaro, *La pedagogia di Herbart*, Paravia, Torino, in M. Baldacci, p.144

⁶⁶² J. R. Searle, *La razionalità dell'azione*, Raffaello Cortina, 2003

decidere, deve coniugarsi con un approccio teorico che proponga paradigma alternativo e che possa superare l'apparente opposizione tra educazione e libertà, libero-arbitrio.⁶⁶³

Sui diversi momenti della struttura dell'azione, impulsiva (si seguono i propri abiti e si agisce d'impulso) e riflessiva (legata alle riflessioni dell'azione), cui Dewey ha dato una soluzione, meglio descritta oltre, è interessante considerare la posizione di Kant anche rispetto a quella già affrontata di Aristotele. Di quest'ultimo abbiamo già compreso come la virtù sia un abito, l'abito una disposizione stabile, mentre l'abitudine è l'attività che produce l'abito, e riguarda il modo di agire non il mero comportamento: gli abiti caratteriali si formerebbero abituando i giovani ad agire in una determinata maniera e la modalità d'azione sarebbe deuterioappresa, acquisita parallelamente all'agire stesso e fissata come abito d'azione. L'uomo, secondo Aristotele, può agire contro le abitudini se la ragione gli indica che ciò è preferibile, dunque, di là dall'eteronomia imposta dalle abitudini, la ragione salvaguarda l'autonomia dell'uomo. Rispetto alla educabilità che passa attraverso l'abitudine che relega la ragione a un ruolo subalterno, interviene Kant ponendo a fondamento pedagogico la distinzione tra natura e moralità che si riversa nell'educazione tra l'aspetto pratico, che consiste nella formazione culturale dell'uomo come essere libero, nella formazione della sua personalità⁶⁶⁴ e l'aspetto fisico della cura del giovane e alla disciplina delle sue abitudini. A ciò si richiamano alcuni aspetti dell'uomo: l'abitudine, l'agire secondo massime⁶⁶⁵ (principi soggettivi dell'agire) e l'agire in modo autodeterminato secondo la legge morale e le condizioni di esercizio della ragione pratica morale coincidente con la sfera della libertà umana. La formazione all'esercizio della ragione morale che non passa attraverso la formazione di buone abitudini, come per Aristotele, in quanto l'abitudine è per Kant, di per sé contraria al libero arbitrio su cui si fonda la mortalità dell'uomo (essa implica la sua libertà e non può essere fondata sull'abitudine), dunque, occorre

⁶⁶³ M. Baldacci propone una via basata sulla integrazione tra la prospettiva ecologica di Bateson (la mente è un aggregato di parti o componenti interagenti (G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1999, p.127-128) e quella della intenzionalità della coscienza di Searle (la mente un insieme una rete di stati intenzionali (cognitivo, credenze e volitivo, desideri e intenzioni) o disposizionali (abiti appercettivi e d'azione), J.R. Searle, *La mente*, Raffaello, Cortina, 2005, p.156

⁶⁶⁴ I. Kant, *La pedagogia*, 1969, p.22

⁶⁶⁵ Le massime sono principi soggettivi dell'agire che esprimono le condizioni e i propositi di fondo che il soggetto considera come validi solo per la propria volontà. Si distinguono sia dalle leggi oggettive (si configurano come imperativo categorico, incondizionato) che dalle norme di comportamento (cfr. I. Kant, *Critica della ragion pratica*, I, I, § I)

evitare il formarsi e il radicarsi di abitudini. Propone una disciplina dell'animo attraverso le massime, principi pratici soggettivi dell'agire. Prevenire la formazione di abiti è possibile per quelli comportamentali, non per quelli mentali, la cui formazione, in quanti sono deuterioappresi collateralmente ad altri processi e attività, sono difficili da controllare. I dispositivi formativi proiettabili nel rapporto tra la formazione di abiti e intenzionalità riflessiva hanno in comune il fatto che in una prima fase della formazione morale è eteronoma solo in un secondo momento l'accesso all'autonomia etica è assicurata dalla ragione (mentre in Aristotele, nella prima fase, la formazione di abiti orientati alla virtù e ragione, nella seconda coltiva la virtù attraverso la ragione, in Kant, la prima fase deve prevenire la formazione di abitudini ed agire secondo massime, la seconda fase deve coltivare la ragione pratica e assicurare l'adesione della ragion pratica soggettiva alla legge morale oggettiva). Secondo il modello Aristotele, «gli abiti pratici sono educabili senza condizioni, ma la ragion pratica è educabile se acquisiti abiti virtuosi e ragionevoli, l'uomo è dunque educabile razionalmente se abituato in modo virtuoso»; secondo quello di Kant, «le abitudini sono “educabili senza condizioni” ma la loro formazione preclude l'educabilità della ragione pratica, infatti la capacità di agire secondo principi pratici è educabile se il soggetto non è abituato a seguire immediatamente gli impulsi delle abitudini», inoltre la capacità di agire secondo principi oggettivi (leggi morali) è educabile se il soggetto è abituato ad agire in base a principi generali seppur soggettivi, cioè le massime. Favorire un atteggiamento critico e riflessivo è compito dell'educazione che deve prevenire la cristallizzazione dogmatica e acritica e pone si esprime come un'antinomia pratica tra abito e riflessività.⁶⁶⁶

Dewey trova l'acuta soluzione a questo problema: a lui si deve infatti la radicale ed innovativa intuizione del «pensiero riflessivo» come «abito mentale» capace di conferire potere all'intelligenza riflessiva.⁶⁶⁷ Dunque, perché l'intelligenza riflessiva acquisti potere effettivo e prevalga sull'impulso immediato deve poter diventare un “abito mentale”. Il compito essenziale dell'educazione consiste per Dewey nello sviluppare l'abito mentale del pensiero riflessivo⁶⁶⁸ e, dato che la

⁶⁶⁶ M. Baldacci, «Le categorie regionali della pedagogia», in *Trattato di pedagogia generale*, pp.153-160

⁶⁶⁷ M. Baldacci, p.163

⁶⁶⁸ J. Dewey, *Come pensiamo*, p.147

stessa intelligenza rappresenta un abito di pensiero,⁶⁶⁹ si può acquisire l'abitudine ad usare l'intelligenza, intesa come metodo del pensiero riflessivo.⁶⁷⁰ La ragione, intesa in «Natura e condotta dell'uomo» come insieme di disposizioni mentali quali curiosità, diligenza mentale, attenzione e circospezione nell'osservare le cose, fonda la sua natura nella "sospensione" della sua esecuzione per riflettere, diversamente dall'impulso la cui natura sta nel dar luogo all'azione. Dato che per poter arrestare il decorso di un'abitudine o di un impulso è necessaria solo un'altra abitudine, la ragione è efficace se costituisce un abito.⁶⁷¹ In Dewey, la razionalità non ha statuto metafisico, ma la "ragione riflessiva" deve essere coltivata come un'abitudine mentale per scongiurare un'impulsività poco controllata e la tendenza ad agire in modo irriflessivo. La "sospensione" dell'azione consiste nel creare uno spazio anche mentale di interrogazione riflessiva, sul fatto accaduto, sulla sua entità, sul senso e significato e sulle possibili conseguenze,⁶⁷² uno spazio di "rottura" del normale corso degli eventi per originarsi un autentico processo riflessivo.

Su queste premesse si forma l'abito della ragione⁶⁷³ che abitua i ragazzi a pensare, a "fermarsi a pensare", quando l'azione appare di una certa rilevanza, così da soppesare le ragioni dell'agire. In tal modo è possibile sviluppare "l'autonomia" nella forma più responsabile, che non significa fare ciò che si vuole secondo l'impulso, condizionato dai propri abiti, ma l'autodeterminazione, secondo scelte personali ragionate, presupposto ad agire secondo scelte personali ragionate. La condotta equilibrata, affidata sia ad abiti caratteriali che inducono ad agire in modo spontaneo e immediato che alla riflessività, mira alla creazione di un abito versatile: un abito riflessivo o razionale, più astratto e di ordine superiore rispetto a quelli caratteriale e legato a processi di apprendimento. Se infatti l'educabilità si sostanzia come formazione di abiti virtuosi o depolarizzati includendo anche l'autodeterminazione razionale, la costruzione di uno spazio per l'intenzionalità e

⁶⁶⁹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, p.23

⁶⁷⁰ J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo*, p. 285. «[...] Fino a che gli uomini non abbiano pienamente formata l'abitudine di adoperare l'intelligenza come guida dell'azione presente, non sapranno mai quanto controllo sia possibile esercitare sulle contingenze future»

⁶⁷¹ J. Dewey, *ibidem*, pp.210-211

⁶⁷² M.C. Michelini, «Per un modello di riflessione nel corso dell'azione», in *Riflessività e pratiche educative*, Tecnodid, Napoli, 2008, p. 45

⁶⁷³ Dewey integra il modello di «abito della ragione» di G.M. Bertin, fondato sul problematicismo razionalista costruito sul rapporto tra ragione filosofica e esperienza educativa in cui la prima deve risolvere in termini razionali la problematicità della seconda rimanendo la ragione un principio idealista.

l'autonomia riflessiva rappresentano un presupposto necessario cui il soggetto sceglie di ispirarsi.

Il pensiero riflessivo è un abito di pensiero, un modo con cui gran parte dei fatti osservati, vissuti, esperiti, viene impiegata, il cui metodo nella formazione di abiti stabilisce le condizioni, capaci di far sorgere e guidare la curiosità, le connessioni che promuoveranno le suggestioni, e la connessione ordinata di idee. Lo spazio entro cui opera è connotato dalla flessibilità agita tra pensiero e azione, tra esplicito e implicito, tra espresso e inespresso.

L'abito del pensiero riflessivo è uno stile, un modo di essere costante nel trattare in un certo modo, razionale e coerente, pensieri, fatti e pensieri sui fatti.⁶⁷⁴ Per questo deve essere coltivato come abito perché possa prevalere sull'impulso immediato, pur sapendo che non tutta la nostra condotta si decide in maniera riflessiva. L'impulso e l'immediatezza sono richiesti dall'azione, ma molte azioni del quotidiano vengono rese in maniera non riflessa, in quanto agisce ciò che Polany ha definito «una conoscenza tacita o inespressa»,⁶⁷⁵ personale, acuta e globale, diversa da quella scientifica, che permette di conoscere “più di quanto si possa esprimere”,⁶⁷⁶ e presupposto della conoscenza riflessiva. Il pensiero riflessivo, che interviene con la sospensione dell'azione, un'*epochè* momentanea, «consente un processo euristico nuovo verso la risoluzione del problema»,⁶⁷⁷ tende al superamento di polarizzazioni e all'unilateralità, bilanciando la conoscenza tacita, inespressa con la conoscenza rigorosa, scientifica, espressa. Per intraprendere un'analisi riflessiva, nell'affrontare un problema di fronte alle prime suggestioni occorre inibire l'azione immediata: solo attraverso questo vaglio critico si può decidere razionalmente e il pensiero da intuitivo si organizza nella forma dell'indagine riflessiva attivando un processo di apprendimento intelligente dall'esperienza. La pratica sistematica di tale forma di indagine conduce con il

⁶⁷⁴ M. C. Michelini, *Educare il pensiero*, p. 16

⁶⁷⁵ M. Polany, *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma, 1979, p. 20. L'autore sostiene che la conoscenza scientifica e riflessiva sia possibile facendo riferimento ad una pregressa esperienza conoscitiva inespressa al cui interno può fungere da teoria e il pensiero riflessivo investe su un'esperienza precedente. Analogamente, possiamo evocare il processo rappresentazionale proposto dalla studiosa Karmiloff-Smith per il quale un modo di elaborare la conoscenza consiste nell'usare informazioni già note e presenti nel sistema cognitivo trasformandole in formati diversi che transitano dall'implicito all'Esplicito (Cfr. A. Karmiloff-Smith, *Oltre la mente modulare*, Il Mulino, Bologna, 1995, pp. 37-41)

⁶⁷⁶ M.C. Michelini, p.15. Secondo Polany, la conoscenza riflessiva funzionerebbe come una teoria solo all'interno di un atto di conoscenza inespressa (M. Polany, *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma, 1979)

⁶⁷⁷ M. C. Michelini, p.15

tempo a strutturare l'abito riflessivo nella forma dell'indagine che, se esteso ai diversi ambiti di esperienza, tende a svilupparsi del vero e proprio «abito della ragione»: un'esemplificazione del metodo mediante il quale il “miglior modo di pensare” può essere raggiunto e realizzato divenendo abito con cui affrontare situazioni oscure, conflittuali attraverso una costante e continua considerazione delle conoscenze e credenze pregresse. La propensione o l'attitudine alla riflessività, tuttavia, non deve essere esagerata nel senso che non tutte le azioni possono essere risolte ricorrendo alla riflessione, in quanto ci sono vincoli temporali incorporati dai problemi che non lasciano troppo spazio alla riflessione e rendono necessario, nella risoluzione di un problema, il ricorso ad una via intuitiva. Dunque, la riflessività si lega a questioni realmente problematiche, ma il soggetto va sempre aiutato a comprendere quando in una situazione l'agire impulsivo potrebbe condurlo a compiere azioni impulsive, bilanciando così la dimensione intuitiva e riflessiva.

L'educazione consiste dunque nella forma di insegnamento intenzionale finalizzata alla formazione di abiti mentali, *abiti di pensiero* attenti, profondi e svegli e il pensiero riflessivo può essere interpretato come un abito mentale acquisibile. La formazione diviene lo “sforzo sistematico” per fare del “metodo dell'intelligenza” il principio o metodo supremo dell'educazione,⁶⁷⁸ il cui scopo consiste, per Dewey, nel promuovere e sviluppare un sapere intelligente, capace di gestire consapevolmente le attività del singolo soggetto e finalizzato all'acquisizione di saperi organici, inter-connessi e concreti. Potremo dire che il metodo dell'intelligenza intende favorire la transizione da un apprendimento di tipo meccanico e riproduttivo ad una visione di apprendimento attivo e trasferibile, focalizzando un'attenzione particolare verso quegli apprendimenti di lungo termine, gli apprendimenti impliciti che, unitamente a quelli espliciti di conoscenze e abilità disciplinari, sono essenziali per il formarsi di atteggiamenti, attitudini, interessi permanenti e abiti durevoli che condizionano il nostro modo di pensare. Quando Dewey parla di abiti di pensiero riflessivo, abbiamo visto, ne parla al plurale, come repertorio di abiti non di uno specifico abito, intendendo uno stile al quale fare ricorso in maniera versatile, nei momenti in cui le situazioni suggeriscono di interrompere l'agire, per approfondire altre questioni rilevanti, senza perdere la capacità preziosa di operare istintivamente e spontaneamente, insomma atti volti a

⁶⁷⁸ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, p. 66

favorire la connessione ordinata nella successione di idee. L'educazione richiede per questo abito particolare una lungo percorso e una lunga coltivazione affinché possano formarsi e sedimentarsi le condizioni del «darsi il pensare come un'arte», non come una struttura imposta, determinata da regole e leggi apriori, ma come una forma creativa, pur rigorosa.

L'esperienza riflessiva, della quale il pensiero rappresenta il tentativo intenzionale di cogliere le modalità di connessione tra le azioni e le conseguenze,⁶⁷⁹ scoprendone le relazioni e il nesso che le collega, porta allo sviluppo dell'abito mentale del pensiero riflessivo, un modo ordinato, consequenziale, incorporato nell'azione, controllato e guidato da uno scopo, teso verso la conclusione che spinge nella direzione dell'indagine. In questo senso, il pensiero - esito di un'esperienza mentale educata che ha incluso ciò che al di là di interessi immediati - si costituisce come processo in cui sono incorporati e organizzati «abiti di ordine, coerenza, continuità, responsabilità e integrità».

Il pensare in modo riflessivo non è un processo cognitivo che si aggiunge ad altri, ma rappresenta il modo in cui tali processi sono svolti. «Imparare a pensare» in modo riflessivo consiste prima di tutto nell'acquisizione di un atteggiamento riflessivo, una propensione a riflettere sulla propria attività. Considerando la riflessività una modalità del pensiero, l'educazione è di natura indiretta⁶⁸⁰ e «il problema del metodo nella formazione degli abiti di pensiero riflesso è quello di stabilirne le condizioni capaci di far sorgere la curiosità e il metodo include non soltanto ciò che l'insegnante intenzionalmente escogita ed impiega ai fini dell'educazione mentale, ma anche ciò che fa in riferimento cosciente ad essa, tutto ciò che nell'atmosfera e nella condotta della scuola reagisce in certo modo sulla curiosità, sulla responsabilità e sull'ordinata attività dei fanciulli».⁶⁸¹ Nella formazione di abiti di pensiero riflessivo l'insegnante non deve mai trascurare il «sottostante processo di formazione di abiti, attitudini e interessi permanenti» che rappresentano il sommerso e condizionano il modo di pensare dell'individuo.

Tutto ciò ci riporta alla nuova frontiera della formazione,⁶⁸² all'emergenza culturale del tempo presente, a mantenere abiti mentali flessibili sbarazzandosi di

⁶⁷⁹ M. Baldacci, «Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane», in N. Filograsso e R. Travaglini (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*, Franco Angeli, Milano 2004, p.93

⁶⁸⁰ J. Dewey, *Come pensiamo*, p. 5

⁶⁸¹ Ivi, cit.pp.122-123

⁶⁸² Z. Bauman, *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna 2002

conseguenza di quelli divenuti obsoleti e acquistandone altrettanti nuovi per sostenere i rapidi e imprevedibili mutamenti sociali. In particolare, «imparare ad apprendere» rappresenta una possibilità straordinaria per la “coltivazione” dell’uomo che impara e sviluppa la propria personalità, capace di imparare e arricchire la propria esperienza.

Considerare il pensiero riflessivo come un abito mentale, anziché come un possesso di una tecnica o un repertorio di tecniche, orienta verso un ambito di assenza di automatismi, e all’idea del “risveglio” del proprio modo di pensare.

Per questo il problema del metodo nella formazione di abiti di pensiero riflesso è quello di stabilire condizioni capaci di far sorgere e guidare la curiosità, di stabilire nelle cose sperimentate connessioni che, più tardi, promuoveranno il corso delle suggestioni creeranno problemi atti a favorire la connessione ordinata nella successione delle idee.⁶⁸³

Imparare a pensare in modo riflessivo consiste dunque nella acquisizione di un atteggiamento, un abito riflessivo, una propensione in generale a riflettere costantemente sulla propria attività, su suo farsi prima, durante e dopo.

Gli abiti mentali sono sempre in formazione, afferma Dewey in «Come pensiamo» e, sulla qualità e sul modo si focalizza il problema, non tanto sulla loro natura: quando l’io si costituisce come atto di ricerca e sperimentazione, è volontà pensante, è libertà di scelta, e del significato e, prima di allora si pensa in me, non io penso.⁶⁸⁴

Il solo modo di acquistare profondità, attenzione, continuità sta nell’esercitare fin dall’inizio questi tratti e nel prestare cura che il loro esercizio sia richiesto dalle condizioni della situazione. La formazione degli abiti di pensiero che presuppongono, da parte di un insegnante, una progettazione di esercizi intesi a educare direttamente il pensiero sono destinati ad essere *in-utiles* se non accompagnati da condizioni che regolano le cause che lo (il pensiero) fanno sorgere e lo guidano,⁶⁸⁵ ovvero l’esercizio della domanda, l’attività di investigazione e ricerca esplorazione, interconnessioni flessibili, ipotizzare alternative e previsioni. La vera libertà intellettuale poggia sul «potere di pensare», sull’abilità a «voltare le cose»,⁶⁸⁶ a guardare i problemi con ponderazione, a giudicare se si dispone della specie di evidenza richieste per una decisione: se l’azione umana non è in a dirigere

⁶⁸³ J. Dewey, *Come pensiamo*, p. 122

⁶⁸⁴ J. Dewey, *ivi. cit.* p.160

⁶⁸⁵ Dewey, *ivi.cit.* p.123

⁶⁸⁶ Dewey, *ivi. cit.* p. 160

le azioni sono l'impulso, l'appetito, il capriccio. In questo caso, se si coltiva una irriflessiva attività esterna vuol dire educare a una condizione di servitù.

2.5.1. L'abito nel curricolo

Come abbiamo precedentemente rappresentato, Dewey caratterizza l'educazione come acquisizione di abiti mentali sottolineando, in relazione all'impianto curricolare, l'attenzione sugli esiti formativi che si ottengono nel lungo periodo. L'invito è rivolto agli insegnanti che, nella prassi didattica, tendono a fissare l'attenzione su esiti immediati riferibili ad un ambito particolare dell'attività, finendo per trascurare gli esiti di più lungo termine che caratterizzano invece il sottostante processo di formazione degli abiti, attitudini e interessi, apertura mentale, responsabilità, dunque, di abiti durevoli. Sono proprio questi aspetti che, conseguiti parallelamente all'apprendimento esplicito delle conoscenze disciplinari, consolidano in modo durevole la formazione e il futuro abito mentale dell'individuo. Dunque, il contributo di Dewey al curricolo non si limita a definire la sola continuità tra esperienza dello studente e i saperi scolastici⁶⁸⁷ in quanto porta alla luce dimensioni nuove quali «gli apprendimenti collaterali e nascosti rispetto a quelli diretti e manifesti, gli effetti formativi a lungo termine rispetto quelli a breve termine, il curricolo come sistema di saperi rispetto alle singole discipline»⁶⁸⁸ configurandosi come «varianti di opposizione» ad un *primo* e *secondo* livello del curricolo.

Su questa indicazione deweyana, si è espresso Baldacci che, recependone le istanze, ha integrato quella posizione con una posizione radicalmente innovativa legata ai due livelli di curricolo.⁶⁸⁹ Richiamandosi alla teoria dei livelli logici di Russel applica la teoria di Bateson⁶⁹⁰ al costrutto del curricolo scolastico, proponendo un

⁶⁸⁷ A.M. Ajello, C. Pontecorvo, *Il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze, 2002, pp. 131-132

⁶⁸⁸ M. Baldacci, «Didattica e curricolo in Dewey», in *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive in terdisciplinari* (cura di) E. Frauenfelder, M. Striano, S. Oliverio, Fridericiana editrice Universitaria, p. 272)

⁶⁸⁹ Cfr. M. Baldacci, *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma 2006 e *Curricolo e competenze*, Mondadori 2010

⁶⁹⁰ La teoria di Bateson, a cui il contributo di Mezirow sull'«apprendimento trasformativo» si ispira, considera l'apprendimento come un processo di cambiamento caratterizzato da diversi livelli, contraddistinti da tipi logici di cambiamento: il costrutto del «deuteroapprendimento», come processo assimilabile ad «apprendere ad apprendere» nel legame con il «protoapprendimento» da cui scaturisce collateralmente. Distingue livelli dell'apprendimento in base al genere di cambiamento che si verifica: un «livello zero», rappresenta quegli atti non suscettibili di correzione «per tentativi ed errori», è dunque la ricezione di un'informazione a una sollecitazione esterna; una conoscenza dichiarativa, «sapere che»; un «apprendimento1», cambiamento dell'apprendimento

salto di “livello logico” opera una corrispondenza critica tra i diversi livelli logici del curricolo, secondo il metodo problematico delle antinomie educative. Ridefinisce l’idea di “educazione e istruzione”, come effetti di medio e lungo termine, in ordine alle competenze curricolari, istaurando una connessione fra procedure metodologiche utilizzate e sviluppo delle competenze.⁶⁹¹

La dinamica esistente tra *protoapprendimento*, inteso come acquisizione di conoscenze e abilità legate alle discipline e collocabili ad un primo livello del curricolo, e *deuteroapprendimento*, come educazione che si concretizza nello sviluppo di abitudini mentali emotive e morali più astratte, riconducibili ad un secondo livello⁶⁹² definisce l’orizzonte di una prospettiva che contempla una visione curricolare integrata, comprensiva della dimensione implicita ed esplicita, proiettata nel breve e lungo termine, superando una «logica frammentaria» e ripensando il curricolo nella dimensione metodologico-operativa, «nella piena valenza formativa dei saperi»,⁶⁹³ di aspetti emozionali, educazionali, accanto a

zero, e di primo livello (o «protoapprendimento») adatto per la correzione della scelta nelle stesse alternative. Consiste in una modificazione del comportamento e della struttura cognitiva del soggetto, un cambiamento della risposta rispetto al livello zero attraverso la correzione degli errori in un insieme di alternative. “*Imparare a*” acquisendo abilità progressive che migliorano mediante correzioni; *l’apprendimento 2*, cioè un apprendimento di secondo livello (o «deuteroapprendimento»), indica il cambiamento nel processo dell’apprendimento 1 ed è correttivo dell’insieme entro cui opera la scelta e le correzioni e feedback, strutturando alternative possibili in contesto analogo, “ripetibilità del contesto” (transfer) si ha quando un individuo è capace di trasferire un certa struttura di organizzazione contestuale in circostanze nuove e si impara a vedere situazioni entro un sistema di costrutti contestuale. Caratteristica è di non essere autonomo, ma dipendente, collaterale e parallelo all’apprendimento 1- che è più evidente - da cui scaturisce in modo implicito, e di essere pervicace all’apprendimento 2, e per questo si ha di solito scarsa consapevolezza della sua strutturazione, ma tende ad persistere per tutta la vita, quasi “una tirannia” (p.333). *L’Apprendimento 3* interviene ad esaminare, indagare, cambiare le premesse, alla base delle abitudini ad agire in un contesto, il cambiamento consapevole degli *abiti* precedentemente acquisiti la decisione della stessa modalità di formarsi degli abiti, mentre attraverso gli apprendimenti di primo livello le persone acquisiscono inconsapevolmente le abitudini, stili e *formae mentis*, competenze (apprendimento 2) che non necessitano riesame e «l’io è un prodotto o aggregato dell’apprendimento 2» (G. Bateson, p.333.→a livello 3 il concetto di io non fungerà più da argomento cruciale nella segmentazione dell’esperienza (Bateson p. 333), per questo l’apprendimento 3 risulta un fenomeno raro e difficile da realizzare, per la difficoltà a cambiare le nostre abitudini, pur riconoscendole, data la pervicacia degli abiti deuteroappresi, al pari delle conversioni religiose che determinano una ri-strutturazione del carattere. In questo terzo stadio di apprendimento si distingue un apprendimento3 vero e proprio, come “contesto dei contesti” e uno pseudoapprendimento che si realizza più spesso come sostituzione di una struttura contestuale con un’altra. Il vero apprendimento3 non contempla la sostituzione di un abito di organizzazione contestuale con un altro, ma il passaggio ad un abito metacontestuale più astratto che implica regole capaci di governare il “contesto dei contesti”: l’attitudine a *dis*-apprendere, a favorire l’elasticità mentale a sostenere il cambiamento di sé, apprendere più rapidamente le abitudini (apprendimento 2), impedire a se stessi “scappatoie” che fuggono all’apprendimento 3, imparare a cambiare le abitudini e a indirizzare l’apprendimento 2, apprendere i contesti di apprendimento 2.

⁶⁹¹ M. Baldacci, *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma 2006; *Curricolo e competenze*, Bruno Mondadori, Milano 2010

⁶⁹² M.C. Michelini, op. cit.pp.72-73

⁶⁹³ Cfr. M.C. Michelini, op.cit.p.73

quelli cognitivi, come un sistema che produce effetti, non solo in riferimento alle singole discipline che lo costituiscono, ma alla loro interazione generando competenze trasversali. Il processo che imposta il curricolo come «sistema di saperi unitario e organizzato» struttura le competenze a seguito di un processo di apprendimento di tipo collaterale che riesce a promuovere l'astrazione delle invarianti strutturali ai diversi domini di attività in un lungo periodo, «senza trascurare il sottostante processo di formazione di abiti, attitudini e interessi permanenti». ⁶⁹⁴ Prestando attenzione anche al processo collaterale di formazione delle competenze, quello che si struttura in modo implicito e nel lungo periodo, si può osservare che la metodologia adottata influenza in modo diverso la formazione delle competenze e degli abiti mentali. Infatti, considerando la formazione, ad un *secondo livello* logico (più profondo si imparano non singoli e particolari contenuti, ma si costituiscono «abiti mentali», “atteggiamenti”, competenze, si acquisiscono cioè modi di funzionamento cognitivi costanti, *formae mentis* ⁶⁹⁵, come nell'attività laboratoriale nella quale si impara a strutturare la competenza secondo il metodo della ricerca, strutturando competenze e abitudini cognitive di secondo livello.

Dewey rileva un *apprendimento nascosto* che accompagna l'assimilazione delle conoscenze e genera *abitudini durevoli* e afferma che «quando un insegnante fissa la sua attenzione su un campo limitato dell'attività dello scolaro, finisce inevitabilmente per trascurare il processo di formazione degli abiti, attitudini e interessi sottostanti e permanente [...] quelli che più contano per il futuro». ⁶⁹⁶ Dunque, nel valutare gli esiti di un percorso formativo prolungato, diventano manifesti quegli effetti che nell'itinerario erano rimasti in ombra perché «si generavano parallelamente a processi di apprendimento più immediati ed evidenti». ⁶⁹⁷

⁶⁹⁴ J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 124

⁶⁹⁵ N. Filograsso e R. Travaglini (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*, Franco Angeli, p.92. Torna ad esserci utile la considerazione della forma di intelligenza come complesso di abiti mentali relativi ad uno specifico dominio che si strutturano secondo il deuterapprendimento, i cui prodotti, tendono a diventare “pervicaci. Una forma mentis cristallizzata può risultare una “gabbia mentale” imprigionando in un punto di vista pur ottimizzando le prestazioni in un certo dominio, vincolando l'educabilità del soggetto. Bateson, a tal proposito, sostiene che la modificazione degli abiti deuterappresi richieda l'apprendimento di terzo ordine consentendo di “imparare a imparare”, rendendo più rapido il deuterapprendimento e la struttura di abiti mentali o di liberarsi di abiti precedentemente strutturati.

⁶⁹⁶ J. Dewey, *Come pensiamo*, p.124

⁶⁹⁷ M. Baldacci, «Didattica e curricolo in Dewey», in *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive in terdisciplinari* (cura di) E. Frauenfelder, M. Striano, S. Oliverio, Fridericiana editrice Universitaria, p.274

Constatando sul piano formativo una analogia o meglio una corrispondenza, tra il concetto di competenza e il concetto di *habitus* deweyano, come abitudine mentale, si evidenzia che l'abito caratterizza una "dotazione" che il soggetto possiede capace di guidare e regolare il suo giudizio e la relazione attiva col contesto. Le competenze, come lo sviluppo di abiti, possono connettersi ad un processo che, nel lungo periodo e ad adeguate condizioni, conduce al possesso di traguardi di ordine logico superiore, determinando negli allievi apprendimento di conoscenze e formazione di abilità su un contenuto disciplinare, e in modo collaterale, lo sviluppo di competenze disciplinari e metadisciplinari.

La differenza evidenziata da Dewey è dunque analoga a quella che Bateson⁶⁹⁸ compie tra i "tipi logici" dell'imparare in cui distingue il *protoapprendimento*, (o apprendimento di primo livello, che consiste nell'acquisizione di conoscenze e abilità), dal *deuteroapprendimento*, (o apprendimento di secondo livello, che consiste invece nell'imparare ad apprendere una certa classe di compiti simili nello sviluppo di attitudini mentali, emotive, morali più astratte, ad acquisire un abito mentale specifico, una "intelligenza" per usare un'espressione di Olson, ovvero un'abilità in *medium*).

Il "contesto" cui prima ci siamo riferiti in relazione a Bateson, appartiene secondo Dewey al "metodo": per Bateson l'apprendimento di livello logico superiore consiste nell'apprendere il contesto dell'apprendimento di livello logico inferiore (deuteroapprendere vuol dire imparare il contesto del protoapprendimento). Riferita all'esperienza laboratoriale, ciò che si impara non sono soltanto i singoli contenuti di quelle esperienze, ma nel lungo periodo si apprende il "contesto laboratoriale" basato su un atteggiamento investigativo, inquisitivo, riflessivo, sulla propensione a porsi problemi e affrontarli attivamente "in modo riflessivo". In questa prospettiva Baldacci sviluppa una relazione tra l'apprendimento 3 di Bateson con l'intelligenza riflessiva di Dewey intesa come abitudine mentale a disapprendere vecchie abitudini per apprenderne nuove riabituandosi a regimi cognitivi rinnovati, attraverso elasticità e plasticità degli abiti.

La «disposizione generale» ad «affrontare in modo pensante i problemi che si presentano nel corso dell'esperienza»⁶⁹⁹ non dipende solo dalla conoscenza e dalla padronanza di metodi di indagine, ma anche da «certe abitudini dominanti nel suo stesso carattere», quali l'attitudine mentale, come «libertà dal pregiudizio»,⁷⁰⁰ la

⁶⁹⁸ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, p. 205

⁶⁹⁹ J. Dewey, *Come pensiamo*, p.97

⁷⁰⁰ Ivi, p.93 E' intesa come libertà da tutti quegli abiti che chiudono la mente e la rendono refrattaria a considerare nuovi problemi e ad ospitare nuove idee. Apertura mentale non significa "mente vuota", ma è l'ospitalità a nuovi argomenti, fatti, idee e problemi non è quella specie di ospitalità

sincera adesione all'oggetto trattato come fonte di "suggestioni", la responsabilità come coerenza nell'affrontare le conseguenze da certe credenze o dati. Queste "attitudini" o "atteggiamenti" sono di per se stesse «qualità personali e tratti del carattere che devono essere coltivati»⁷⁰¹ in quanto favorevoli all'uso del pensiero riflessivo e di metodi appropriati di ricerca. I tratti del carattere come caratteristiche del funzionamento mentale di un individuo sono «costanti» e «pervicaci» e, una volta fissate in forma di abitudini, lo caratterizzano. Dunque, imparare a pensare in modo riflessivo consiste nell'acquisizione di un atteggiamento, un abito, una propensione a riflettere sulla propria attività, in ogni momento del suo farsi.

che implica un desiderio attivo di dare ascolto a più di una parte. La pigrizia, invece, consiste nel chiudere la mente a nuove idee.

⁷⁰¹ Ivi, p. 97

CAPITOLO SECONDO - Pensare criticamente

Sostengo che se non sei in grado di pensare criticamente
la tua sopravvivenza è in pericolo
perché rischi di vivere una vita che- senza che tu ne sia consapevole –
che ti addolora e che serve gli obiettivi di coloro che ti vogliono fare del male.
Se non sei in grado di pensare criticamente
non sei in grado di riconoscere
e ancor meno rintuzzare tutte quelle volte che sei manipolato.
E se non sei in grado di pensare criticamente
Ti comporterai in modo tale che sia meno probabile
che tu riesca ad ottenere i risultati che desideri.

S.D. Brookfield, *Teaching for critical thinking*

1.1. Il pensiero critico

Quando si esamina la vasta letteratura sul pensiero critico,⁷⁰² emergono una molteplicità di definizioni classificatorie che evidenziano come esso abbia a che fare sia con le «procedure» e con gli approcci con cui si affrontano gli oggetti di riflessione, che con i «prodotti» che emergono come esito delle sue dinamiche,⁷⁰³ sebbene, l'attenzione ad esso rivolta si sia focalizzata finora sul raggiungimento di risultati più che sull'insieme di atteggiamenti.

L'espressione pensiero critico, che affonda le radici intellettuali nella sapiente pratica socratica legata al metodo del dialogo, della discussione, mediante cui è possibile giungere alla verità, all'«irrinunciabile desiderio di trovare il logos nel quotidiano»,⁷⁰⁴ ha maturato le sue radici nella metà del tardo Ventesimo secolo, determinando un concetto integrato legato ad una dimensione profonda, scavata nel dibattito intellettuale.

La parola “critico” deriva etimologicamente da due radici greche: l'aggettivo derivato, (*kriticòs*), che discende dal verbo *krinw* (*krino*) giudicare, decidere,

⁷⁰² Rispetto alla dimensione critica del pensare di matrice illuministica, rappresentata nella prima parte del lavoro, in tale contesto, va evidenziato uno spostamento del suo strumentario teorico, sebbene sia nostra intenzione approfondirne la continuità legata al programma di “emancipazione permanente” di soggetti in formazione che mira a contrastare forze che potrebbero eterodirigere il pensiero, a promuovere un *self empowerment* volto a sviluppare il potenziale intellettuale, capacità critiche, competenze cognitive rispetto al proprio processo di crescita, a costruire un'autonomia e responsabilità, all'interno di “un'ermeneutica del sé” finalizzata a trasformare la “critica” in una qualità del soggetto facendone un abito di vita (cfr. M. Foucault, *Tecnologia del sé*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, *Ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano, 2001; H. Giroux, S.Aronowitz, *Education under Siege*, Bergin & Garvey, South Hadley (MA), 1985)

⁷⁰³ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, Liguori, Napoli 2006, p. 72

⁷⁰⁴ M. Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano 1996, p. 62

scegliere, e significa «adatto a giudicare», e (*to kritèrion*)⁷⁰⁵ che vuol dire «criterio», norma per giudicare, per discernere. La parola implica dunque lo sviluppo del “giudizio di discernimento basato su un criterio”.

Nel dizionario World Reference 2012, alla voce corrispondente «critico» si legge «volto ad approfondire e motivare la valutazione di un fatto o di una situazione» ed è legata all’atteggiamento, allo spirito critico, come capacità e perspicacia nel valutare persone, fatti e situazioni. Conferma di questa definizione la rintracciamo nel Webster New World, nel quale compare l’espressione «caratterizzata da un’attenta analisi e giudizio; critico - in senso stretto - implica un tentativo di giudizio obiettivo al fine di determinare sia pregi che difetti». Applicato al pensiero, potremmo definire provvisoriamente il «pensiero critico» come quel pensiero che mira esplicitamente ad un giudizio fondato e utilizza appropriate norme di valutazione nel tentativo di determinare il vero valore, il merito di qualcosa.

La tradizione di ricerca nel pensiero critico riflette la percezione comune che il pensiero umano, se abbandonato a se stesso, gravita verso il pregiudizio, la generalizzazione, errori comuni, auto-inganno, rigidità e ristrettezza, mentre il pensiero critico cerca dei modi di intendere la mente, la formazione dell’intelletto, al fine di ridurre al minimo "errori" (*bias*) e "distorsioni" del pensiero e promuovere nell’uomo la capacità del buon ragionamento che può essere nutrito e sviluppato attraverso un processo educativo mirato.

Quasi duemilacinquecento anni di storia del pensiero ci permettono di distinguere due sostanziali tendenze intellettuali: da una parte, l’accettazione acritica di tutto ciò che è stato creduto come verità, più o meno eterna, dall’altra la consapevolezza critica, di chi pensa criticamente, mettendo in discussione ciò che è accettato comunemente o per atto di fede, individuando criteri e norme più “riflettenti” per giudicare ciò che si fa e ciò che non ha senso accettare come meramente vero. Il domandare diviene “l’atto filosofico” che si situa nell’ordine della conoscenza, del Sé e dell’essere, come un processo di radicale messa in discussione di ogni presunto sapere che conferisce consapevolezza e rende migliori, come esito di un processo di ricerca personale, di una stimolazione di un pensiero critico e consapevole che si assume la responsabilità di pensare in proprio nel confronto con altri.

⁷⁰⁵ Cfr. The Critical Thinking Community, www.criticalthinking.org, 2013, *Foundation for the Critical Thinking*

Il nostro concetto di base del pensiero critico, quale strumento per migliorare la nostra vita, muove dall'idea di «prendersi in carico la nostra mente»,⁷⁰⁶ dunque la nostra vita. Ciò richiede un monitoraggio sistematico del pensiero, richiede che si impari autodisciplina, autocritica, auto-esame, e che l'atteggiamento critico venga interpretato mediante ipotesi, concetti, inferenze e valutato per la sua chiarezza, pertinenza, profondità, larghezza e logicità, al fine di ottimizzare e modificare le sue operazioni per giungere al meglio, al miglior modo di pensare, definito da Dewey «pensiero riflessivo», coinvolgendo sempre l'abitudine di esaminare «*reflectively*» i nostri modi impulsivi e abituali di pensare e di agire in ogni dimensione della nostra vita. Nel nostro agire quotidiano, non sempre procediamo ad un esame critico per verificare se le azioni siano razionalmente giustificate sebbene ciò che facciamo, accade sulla base di alcune motivazioni o ragioni. Come insegnanti, soprattutto, tendiamo a proporre un insegnamento “*a-critico*”, replica di un modello a noi precedentemente impartito, assegnando agli studenti compiti che possono fare “senza pensare”, e, inavvertitamente scoraggiando la loro iniziativa e indipendenza, esonerandoli dalla possibilità di coltivare autonomamente disciplina e riflessione. Certo, è che, vivere una vita senza ricerca, in modo acritico, senza consapevolezza di ciò che stiamo diventando, senza sviluppare o agire sulle competenze e sulle conoscenze di cui siamo capaci, significa intraprendere un percorso, che conduce a diventare «persone irriflesse», con un probabile danno a noi stessi e agli altri, rischiando di perdere molte opportunità per rendere la nostra vita, e quella altrui, più piena e produttiva.

Sotto questo punto di vista, il pensiero critico è un obiettivo pratico e un valore. Si concentra sull'antico ideale di sapienza greca, «vivere una vita in esame» illuminata dalla socratica ricerca e dall'indagine incessante, dall'«ampiezza dell'orizzonte mentale, dall'apertura e larghezza di vedute, tratti caratteristici dell'intelligenza liberata»,⁷⁰⁷ si basa inoltre sulle competenze, sulle intuizioni e valori essenziali, su un modo di procedere della vita e di apprendimento pratico. Nello sviluppo della questione, siamo propensi a fare del pensiero critico⁷⁰⁸ un esercizio del pensare, per

⁷⁰⁶ Un prendersi “cura dell'anima”, come ha scritto Werner che rende possibile una forma consapevole di vita mediante la ricerca incessante, mediante il domandare che è interrogazione, su se stessi, sul proprio modo di vivere, di pensare e di essere (W. Jaeger, *Paideia, La formazione dell'uomo greco*, Bompiani Milano, 2003, p. 761)

⁷⁰⁷ J. Dewey, *Come pensiamo*, op. cit. p.48

⁷⁰⁸ Dewey sottolinea che «solo quando l'io si costituisce come atto di ricerca e di sperimentazione, egli è volontà pensante, libertà della scelta e del significato. Prima di allora si pensa in me, non io penso» (J. Dewey, Prefazione, p.48, cfr. p. 160)

diventare “praticanti” e costruire progressivamente una strategia critica, aperta, orientata alla formazione di uno spirito antidogmatico, anziché su un modello particolare e formale di pensiero.

Il pensiero critico è quella modalità del pensiero - su qualsiasi argomento, contenuto, o un problema – nella quale il pensatore migliora con abilità la qualità del suo pensiero, l'analisi, la valutazione, ed è capace di ricostruirlo: è dunque auto-diretto, autodisciplinato, è auto-monitoraggio, auto-correttivo, presuppone assenso a rigorosi “criteri o standard di eccellenza”, comporta una comunicazione efficace, una capacità di *problem solving*, ma anche un impegno per superare il nostro egocentrismo nativo.

Secondo la definizione fornita dal «Consiglio Nazionale per l'Eccellenza nel pensiero critico» (1987),⁷⁰⁹ il pensiero critico è il processo intellettuale disciplinato attivamente, che consiste nel concettualizzare, analizzare, sintetizzare, valutare informazioni (raccolte o generate da), l'osservazione, l'esperienza, la riflessione, il ragionamento come una guida fedele e di azione. Nella sua forma esemplare, si basa su valori universali intellettuali quali la chiarezza, la precisione, la coerenza, la pertinenza le buone ragioni, la profondità, l'ampiezza, l'equità. Esso comporta l'esame di tali strutture del pensiero implicite in ogni ragionamento ed è incorporato in una famiglia di modi intrecciati di pensiero tra cui il pensiero scientifico, matematico, storico, antropologico, morale, filosofico, economico. Il pensiero critico può essere visto come caratterizzazione di due componenti: da una parte, una serie di informazioni e di trasformazioni delle competenze, dall'altra, l'abitudine di utilizzare, sulla base di un impegno intellettuale, competenze per guidare il comportamento. Pertanto, si pone in contrasto sia con la mera acquisizione e conservazione delle informazioni in quanto si tratta di un modo particolare in cui si chiedono informazioni, sia con il semplice possesso di un insieme di competenze, in quanto implica il continuo controllo di esse, che con il semplice uso come mero esercizio, senza l'accettazione dei risultati.

1.2. Critical Thinking: un paradigma pedagogico

⁷⁰⁹ Una dichiarazione di Michael Scriven & Richard Paul, presentato in occasione della 8° Conferenza Internazionale annuale sul pensiero critico e riforma dell'istruzione, Estate 1987

L'espressione «*Critical Thinking*»⁷¹⁰ designa generalmente un movimento di riforma dell'educazione avviatosi intorno agli anni Sessanta-Settanta negli Stati Uniti, all'interno della tradizione epistemologico-pedagogica di matrice analitica e finalizzato allo sviluppo di modelli di insegnamento-apprendimento collocati in una «epistemologia pedagogica riflessiva e critica».⁷¹¹ Per diversi aspetti, l'espressione *Critical Thinking* è rintracciabile nell'opera di Dewey «Come pensiamo», nell'enfasi dallo stesso filosofo posta sull'importanza e necessità della riflessività nel pensiero; non meno in «Democrazia e educazione», in cui si evidenzia lo stretto legame esistente tra «un'educazione strutturata sul modello della ricerca scientifica e l'emancipazione in senso democratico di tutta la comunità umana»,⁷¹² ed ancora, in «Esperienza e Natura» in cui Dewey invoca una concezione della filosofia come una particolare forma non scientifica di cognizione, la cui unica modalità di ricerca è il giudizio di valore: un giudizio del giudizio, una sorta di critica della critica. Ad inaugurare una riflessione sul tema del «critical» è stato Robert Ennis, filosofo analitico, che nel 1962 pubblicò, sulla *Harvard Educational Review*, il saggio intitolato *A Concept of Critical Thinking*, destinato a esercitare un ampio influsso sullo sviluppo delle successive analisi del “pensiero critico”, sebbene risentisse delle influenze di testi di Israel Scheffler, *Toward an Analytic Philosophy of Education* (1954) e *The Language of education* (1960). Il tema della natura «critica» della razionalità in ambito pedagogico è al centro delle ricerche di Rodney Stanley Peters che, nel suo testo intitolato *The Concept of Education* (1965), racchiude un ciclo di conferenze e riflessioni sugli aspetti concettuali e logici dell'insegnamento-apprendimento, con contributi di epistemologi dell'educazione inglesi, tra cui Paul Hirst e Robert Dearden, americani quali Israel Scheffler e Max Black, e dell'australiano John Passmore. Questi, nel saggio, *On Teaching to be Critical* (Insegnare ad essere critici), affronta la questione di una teoria del «pensiero critico» legata ad un'analisi delle “abilità cognitive”. Tale orientamento di ricerca si è sviluppato nella direzione delle trasformazioni e delle aperture dell'epistemologia analitica all'analisi del linguaggio ordinario, agli aspetti

⁷¹⁰ Il paradigma pedagogico del *critical thinking* rintraccia un primo filone di ricerca pedagogico-critica nell'indirizzo statunitense che assume la filosofia analitica dell'educazione come metodologia di base entro la più ampia prospettiva di riconfigurazione razionale del pensiero critico come reazione al relativismo culturale. Il pensiero critico-razionale come ideale educativo e pedagogico che si apre verso l'ermeneutica del modello habermasiano comunicativo di razionalità

⁷¹¹ F. Cambi, *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*, Carocci, p.56

⁷¹² P.Cantù-I.Testa, *Teorie dell'argomentazione*, Mondadori, Milano 2006, p.16

connessi alla logica informale, alla *nouvelle rhétorique* di Perelman, alla logica “conversazionale” di H. Paul Grice, all’ “agire comunicativo” di Habermas, all’ermeneutica “continentale” confluita nel neopragmatismo, allo scopo di promuovere il pensiero critico, orientando il proprio interesse «dallo studio della logica formale alla ricerca di metodi di analisi e valutazione degli argomenti presenti nel discorso ordinario».⁷¹³ A partire dalla “svolta” postanalitica degli anni Settanta, le nozioni di razionalità, logica, verità, linguaggio hanno attraversato un processo di trasformazione, de-costruzione, riconfigurazione, contraddistinto da un generale de-potenziamento epistemico-fondazionalista, da una problematizzazione critica di modelli, metodi, categorie concettuali, linguaggi, da una maggiore apertura transdisciplinare e da una crescente sensibilità nei confronti dei mutamenti sociali, politici e culturali che hanno reclamato un ruolo più attivo alle pratiche educative, orientando la riflessione pedagogica a dotarsi e a sviluppare un pluralismo epistemico ed un *habitus* di riflessività critica.

Questo complesso di trasformazioni è stato rielaborato all’interno delle teorie del «*Critical Thinking*» da diversi autori⁷¹⁴ quali Siegel (1986), John McPeck (1981), Richard Paul (1984), Israel Scheffler (1979) accomunati, pur nelle diverse caratterizzazioni e riflessioni teoriche, dal concepire un modello di razionalità critica più “informale”, di impronta pragmatica di tipo peirceano, all’interno della quale l’acquisizione della conoscenza è intesa come un’impresa comunitaria basata sull’incontro dialettico tra i soggetti, nello scambio comunicativo, in una prospettiva di negoziazione di significati, verità e ragionamenti.⁷¹⁵ Alla luce di tale approccio, la riflessione epistemologica sulla natura della razionalità critica in ambito formativo è legata ad un’istanza “emancipativa” che fa interagire il piano della teoria e quello della prassi, l’analisi epistemologica del “discorso” pedagogico con le finalità da esso perseguite. Come in campo epistemologico la ricerca della

⁷¹³ R. Paul 1989, *Critical Thinking in North America. A New Theory of Knowledge, Learning, Literacy*, in «Argumentation», 2, pp.197-235

⁷¹⁴ Cfr. H. Siegel, *Critical Thinking as an Intellectual Right*, in «New Directions for Child and Adolescent Development», 1989, pp. 39-49; J. McPeck, *Critical Thinking and Education*, St. Martins Press, New York, 1981; R. Paul, *Critical Thinking Fundamental to Education for a Free Society*, in «Educational leadership», 42, I, pp.4-14, 1984; I. Scheffler, *Beyond the Letter: A Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness and Metaphor in Language*, Routledge and Kegan Paul, Boston, MA, 1979

⁷¹⁵ Harvey Siegel in *Educating reason: critical thinking, informal logic and philosophy of education* (1986) e *Critical thinking as an intellectual right* (1988); successivamente da John McPeck in *Critical thinking and education* (1981) e *Teaching critical thinking* (1990); da Richard Paul con *Critical Thinking: fundamental to education for a free society* (1984) e *Dialogical thinking: critical thought essential to the acquisition of knowledge and passion* (1990)

distinzione e della validità oggettiva del discorso scientifico nasce soprattutto dalla esigenza di assumere il modello costituito dalle scienze, nel campo educativo la validità del discorso e del linguaggio utilizzato sono modulati sugli apprendimenti degli individui.

La nozione di «*critical thinking*» per una definizione di una paradigma educativo si rivela essenziale in quanto da un lato, nutre in sé un'istanza di metacriticità, esplicitata nell'analisi delle strutture logico-discorsive, dall'altro, produce una riflessione sulle pratiche educative, sui modelli di formazione, operando una costante ri-lettura, re-interpretazione e ri-orientamento delle finalità, dei percorsi formativi e, in ultima istanza, della formazione del soggetto come “soggetto critico”. Alcuni temi e questioni affrontati da un gruppo di autori di area statunitense riguardano un aspetto teorico-logico legato al criterio epistemico di “*adequacy*” (adeguatezza) come nel caso di Siegel,⁷¹⁶ per cui essere critici consiste nella «capacità di riconoscere false argomentazioni», generalizzazioni concettuali approssimative, asserzioni carenti a livello di evidenza, verità affermate su base “autoritaria”, ambiguità e oscurità terminologico-concettuali, un impianto logico fragile e precario. Questo postulato epistemologico si traduce, sul piano della formazione della mente umana, nella esigenza di formare “individui critici”, capaci di esprimere e analizzare criticamente la logica degli argomenti, sottesa alla nostra vita ordinaria, come sottolinea anche Richard Paul: «the art of explicating, analyzing, and assessing these arguments and logic is essential to leading an examined life».⁷¹⁷

1.3. «High order thinking skills»

Analizziamo ora il pensiero critico attraverso la riflessione di alcuni autori dell'area statunitense impegnati in studi e ricerche legati alle pratiche di apprendimento, in ambito formativo, per poi soffermarci sull'esperienza proposta dal professor Brookfield. Secondo la definizione dello psicologo americano J. R. Sternberg, il pensiero critico è l'insieme dei «processi mentali, delle strategie e rappresentazioni che le persone usano per risolvere i problemi, prendere decisioni e imparare nuovi

⁷¹⁶ H. Siegel, *Education Reason. Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge, London, New York, 1988

⁷¹⁷ R. Paul, *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a «Rapidly Changing World*, Center for Critical Thinking and Moral Critique», Rohnert Park, in F. Cambi, op. cit. p. 58

concetti». ⁷¹⁸ R. H. Ennis, invece, intende per pensiero critico (*critical thinking*) un «pensiero riflessivo e ragionevole centrato sulla decisione di cosa credere e fare» ⁷¹⁹ che, per praticarlo, occorre una interdipendente connessione di diverse attività, riassumibili nella capacità di definire i termini del problema in relazione al contesto, di saper porre domande appropriate per chiarire temi controversi, di argomentare e sostenere una posizione su un questione, di identificare soluzioni e alternative possibili, di individuare le motivazioni e le conseguenze, di mostrare un pensare ampio, esprimere e formulare un giudizio, valutando la credibilità delle fonti. Si può dunque arrivare a mettere in tensione dialettica credenza e ricerca, attraverso la capacità di attivare “sospensioni di giudizio”, de-costruendo e ri-costruendo credenze in virtù di una ricerca precedentemente avviata. Una capacità critica che si misura non solo in base a criteri di rigore cognitivo in senso performativo, secondo abilità conoscitive o argomentative, ma secondo il principio che il pensiero critico rende l’individuo più autonomo, indipendente, e più libero da forme di “controllo” indesiderato e da «credenze non giustificate». ⁷²⁰ Alcuni autori, come Fisher, ⁷²¹ lo descrivono come la capacità di selezionare, organizzare, interpretare e valutare l’informazione. Il processo di base del pensiero critico prevede il saper identificare le assunzioni che informano il nostro pensiero e determinano le nostre azioni, controllare se e quanto tali assunzioni siano accurate e valide, guardare alle nostre idee e decisioni (intellettuali, organizzative e personali) da diverse prospettive differenti, sulla base di tutto questo, «prendere delle decisioni informate». ⁷²²

Walker suggerisce che, elemento comune alle varie definizioni formulate, è considerare il pensiero critico un’attività di controllo e monitoraggio operata sulla propria attività mentale. Capacità di riflettere, fermarsi a pensare, porre domande, ricercare le ragioni profonde che aiutano ad argomentare e a sostenere opinioni proprie, a cercare alternative, indagare ipotesi, soluzioni alternative e punti di vista

⁷¹⁸ J.R.Sternberg, *Critical thinking. its nature, measurement and improvement*, in Link F.R. (Ed.), *Essay in the intellect*, 1985, Alexandria, VA, ASCD, p.46

⁷¹⁹ R. H. Ennis, *A taxonomy of critical thinking disposition and abilities*, in Baron J.B., Sternberg R.(Ed.), *Teaching thinking skills: theory and practice*, 1987, New York, Freeman and Co, p.10

⁷²⁰ A tale proposito Siegel ricorda che “Critical thinking aims at self-sufficiency, and self-sufficient person is a liberated person, free fro theunwarranted and undesirable control of unjustified beliefs”, (*Educating Reason. Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge, London-NewYork, p. 58

⁷²¹ Cfr. A.Fisher, *Critical thinking: an introduction*. Cambridge University Press, 2001

⁷²² Cfr. Stephen D. Brookfield, *Teaching for critical thinking*, Jossey-Bass 2012

diversi, rappresentano dunque strategie essenziali mediante cui il pensiero critico si sviluppa. Secondo Scriven, il pensiero critico, è il processo intellettuale disciplinato «di concettualizzare, applicare, analizzare, sintetizzare, di valutazione delle informazioni raccolte da o generato da, di osservazione, esperienza, riflessione e ragionamento o comunicazione come una guida di fede e di azione». ⁷²³

La maggior parte delle classificazioni formali che caratterizzano il pensiero critico lo definiscono come l'applicazione intenzionale della ragione, delle più elevate capacità di pensiero quali l'analisi, la sintesi, il riconoscimento del problema e «la soluzione dei problemi, l'inferenza, e valutazione» ⁷²⁴ definisce il pensiero critico è “il pensiero che si valuta” e «la capacità di pensare il proprio pensiero in un certo modo per conoscere pregi e difetti e, di conseguenza, per riformulare il pensiero in forma migliore». ⁷²⁵

La definizione offerta da B. K. Beyer ⁷²⁶ considera il pensiero critico un tipo di pensiero caratterizzato dai processi mentali di discernimento, analisi, e valutazione. Comprende processi di riflessione su aree tangibili e intangibili con l'intento di formare un giudizio solido che riconcilia l'evidenza empirica con il senso comune. Il pensiero critico trae informazioni dall'osservazione, l'esperienza, il ragionamento o la comunicazione. Il pensiero critico si fonda sul tentativo di andare al di là della parzialità del singolo soggetto: i suoi valori fondamentali sono la chiarezza, l'accuratezza, la precisione, l'evidenza. «Il pensiero critico [...] significa sviluppare motivato giudizio critico» ⁷²⁷. Secondo Beyer, il pensiero critico è un modo disciplinato del pensiero che una persona utilizza per valutare la validità di qualcosa (dichiarazioni, notizie, argomenti, ricerca, ecc.). Aspetti essenziali del pensiero critico risiedono in disposizioni, criteri, argomento, ragionamento, punto di vista». ⁷²⁸

⁷²³ Scriven M. & Paul R., Defining critical thinking: A draft statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking 1996, <http://www.criticalthinking.org/University/univlibrary/library.nclk>

⁷²⁴ Angelo, T.A. (1995). Beginning the dialogue: Thoughts on promoting critical thinking: Classroom assessment for critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 6-7. 1995, pag. 6). Il Center for Critical Thinking (1996b). *Structures for student self-assessment*. [On-line]. Centro di pensiero critico, 1996b <http://www.criticalthinking.org/University/univclass/trc.nclk>

⁷²⁵ Center for Critical Thinking (1996c). *Three definitions of critical thinking* [On-line]. Available HTTP: <http://www.criticalthinking.org/University/univlibrary/library.nclk>

⁷²⁶B. K. Beyer, Critical thinking. Bloomington, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1995

⁷²⁷ B.K.Beyer, p.8

⁷²⁸ B.K. Beyer, p.12 In questo testo Beyer spiega ciò che intende per pensiero critico, elaborandone criteri essenziali: *disposizioni* (i pensatori critici sono scettici, *open minded*, di mentalità aperta,

Attraverso l'analisi condotta da Beyer, emerge l'importanza assegnata all'insegnamento del pensiero critico quale elemento di importanza strategica per il Paese, per l'esercizio della democrazia, il cui successo dipende dal grado in cui le persone e i cittadini riescono a pensare criticamente, al fine di prendere decisioni virtuose su questioni personali e civili.⁷²⁹ Di conseguenza, se, in ambito formativo, gli studenti imparano a pensare criticamente, possono esercitare al meglio il pensiero, quale guida per orientare la vita propria e altrui.

Wade⁷³⁰ identifica otto caratteristiche del pensiero critico consistenti nel fare domande, definire un problema, esaminare la prova, analizzare presupposti e pregiudizi, evitare il ragionamento emotivo, evitare l'eccessiva semplificazione, considerare altre interpretazioni e tollerare l'ambiguità. Quest'ultimo, risulta essere una parte essenziale della funzione del pensiero critico, «condizione necessaria e parte produttiva del processo».⁷³¹

Una essenziale caratteristica del pensiero critico, identificata da molte fonti, come svilupperemo più avanti, è la metacognizione, “ciò che pensa” il proprio pensiero, «l'essere consapevoli del proprio pensiero, il come si eseguono attività specifiche e come si utilizza questa consapevolezza per controllare cosa si sta facendo».⁷³²

rispettano prove e ragionamento, chiarezza e precisione, guardano diversi punti di vista, e cambiano posizioni quando la ragione li porta a farlo); *criteri* (per pensare criticamente devono applicare criteri, necessitano le condizioni che devono essere soddisfatte per qualcosa di essere giudicato come credibile. Anche se l'argomento può essere fatto che ogni argomento ha diversi criteri, alcune norme si applicano a tutti i soggetti. “Una affermazione deve essere basata su fatti rilevanti, accurati, sulla base di fonti attendibili, precisi, imparziale, privo di errori logici, logicamente coerente e fortemente motivato” (p. 12); *argomento* (il pensiero critico comporta l'identificazione, la valutazione e la costruzione di argomenti); *ragionamento* (capacità di dedurre una conclusione e richiede l'esame di relazioni logiche tra le dichiarazioni o dati); *punto di vista* (modo di vedere il mondo, che plasma la propria costruzione di senso, e nella ricerca di comprensione, i pensatori critici vedono fenomeni da molti punti di vista diversi); *procedure* (per l'applicazione dei criteri il pensiero critico fa uso di molte procedure che comprendono porre domande, dare giudizi, e identificare le ipotesi)

⁷²⁹ Dopo anni di istruzione superiore, considerata più un bene privato di cui beneficia solo lo studente, stiamo cominciando ad apprezzarla come un bene pubblico di cui beneficia la società e i suoi cittadini, in quanto è più saggio investire nella formazione della futura forza lavoro, piuttosto che subire i costi finanziari e sopportare gli oneri fiscali e sociali connessi con la debolezza economica (P. Facione, *Critical Thinking: What It is and Why it Counts*, www.insightassessment.com, 2015, p. 2)

⁷³⁰ Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 24-28

⁷³¹ S.M.Strohm & R.A. Baukus, Strategies for fostering critical thinking skills. *Journalism and Mass Communication Educator*, 50 (1), 55-62.1995, p.56).

⁷³² E.A.Jones & G.Ratcliff, 1993, *Critical thinking skills for college students*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, University Park, PA. (Eric Document Reproduction Services No. ED 358 772), p.10

Uno studio fondamentale sul «pensiero critico e l'istruzione» condotto nel 1941 da Edward Glaser⁷³³ definisce il pensiero critico come «la capacità di pensare in modo critico» e comporta tre elementi: un atteggiamento di essere disposto a considerare in un modo riflessivo i problemi e le materie che rientrano nella gamma delle proprie esperienze; la conoscenza dei metodi di indagine e di ragionamento logico; un po' di abilità in applicazione di tali metodi.

Il «pensiero critico» richiede uno sforzo permanente per esaminare qualsiasi “credo” o presunta forma di conoscenza, alla luce degli elementi di prova che lo sostiene e le ulteriori conclusioni a cui si tende. Richiede inoltre la capacità di riconoscere i problemi, di trovare mezzi praticabili per incontrare questi problemi, per raccogliere e selezionare informazioni pertinenti, per riconoscere ipotesi e valori non dichiarati, per comprendere e utilizzare la lingua con accuratezza, chiarezza e la discriminazione, per interpretare i dati, a valutare le prove e valutare le argomentazioni, di riconoscere l'esistenza (o meno) di relazioni logiche tra proposizioni, per trarre conclusioni e generalizzazioni garantite, per mettere alla prova le conclusioni e generalizzazioni a cui si arriva, di ricostruire le proprie modelli di credenze sulla base di una più ampia esperienza, e di rendere giudizi precisi sulle cose e le qualità specifiche nella vita quotidiana.

Paul ritiene che per definire il «pensiero critico», del quale non può non essere condivisa l'importanza, evidenziata anche da politici, leader politici, civili, ed educatori, vuol dire interrogarsi, secondo su che cosa sia esattamente il pensiero critico, su cosa è stato e perché sia considerato così utile e importante. Piuttosto che cominciare da una definizione astratta, Facione propone una definizione attraverso un esperimento nel quale, in modo filosoficamente inclinato o socraticamente curioso, si chiede che venga precisata una “questione”.

L'esperimento di pensiero consiste nell'immaginare di essere stati invitati da un amico a vedere un film, che non si desidera vedere. Alla richiesta di motivazioni, vengono fornite oneste giustificazioni, legate ad una offesa del senso del pudore, ma di fronte alla persistenza di richiesta di ulteriori spiegazioni sul motivo origine del fastidio della visione del film, viene ribadito che tutto dipende dal senso di offesa e violenza del pudore. Non soddisfatto della risposta, l'amico prosegue la questione chiedendo di definire cosa intenda per “violenza offensiva”. Alla luce di

⁷³³ Edward M. Glaser, *Un esperimento in sviluppo del pensiero critico*, Università del Maestro, Columbia University, 1941

questa esemplificata suggestione, potremo dire che se ciascuno di noi provasse a formulare una definizione, dovrebbe avanzare una serie di interrogativi al fine di entrare nel cuore del problema: definire la questione, scrivere una caratterizzazione che rappresenta questo o quel concetto.

Analogamente, Facione propone di compiere la stessa operazione per definire il pensiero critico, e, se da un lato tutti sappiamo cosa significhi «pensiero critico», ovvero pensare bene, in modo logico, razionale, quando entriamo nel cuore del problema, ci imbattiamo in una serie di domande. Ad esempio, se il pensiero critico è la stessa cosa di pensiero creativo, o in quale relazione si trovano, o se l'uno è parte dell'altro. Ed ancora, come il pensiero critico e l'intelligenza si relazionano rispetto all'attitudine scolastica. Se, poi, il pensiero critico si focalizza sul tema che si conosce o sul processo che si usa, quando si ragiona su un certo contenuto. Gli esseri umani, afferma Facione, imparano meglio quando si fermano a riflettere: la promozione del pensiero critico non è sicuramente la memorizzazione, ma consiste nell'aiutare a affinare le abilità di pensiero critico e coltivare lo spirito di pensiero critico.

Definire che cos'è una questione, è uno, ma non l'unico modo, per affrontare il problema.

Il «pensiero critico» può essere rappresentato come l'abile e intelligente capacità di mettere in *discussion*, come l'utilizzo di efficaci metodi di indagine, come la capacità delle persone di lavorare insieme per risolvere un problema di cui si esaminano e si discutono opzioni, come l'abilità di saper ascoltare le sfaccettature di una disputa analizzando tutti i fatti, e decidere ciò che è rilevante o meno, dunque il *rendering* di un giudizio riflessivo, come l'abilità da parte di qualcuno di riassumere chiaramente idee complesse con imparzialità o di avanzare una spiegazione più coerente e giustificabile o elaborare alternative sensate da esplorare, (senza che ciò diventi difensiva di abbandonarle se non funzionano) o di spiegare esattamente il raggiungimento di una conclusione particolare, o l'applicazione di certi criteri. Diversamente, si potrebbe rappresentare il pensiero critico nella direzione opposta, chiedendoci cioè quali possano essere le conseguenze del mancato utilizzo del nostro pensiero critico e che cosa potrebbe accadere quando una persona o un gruppo di persone, decidono questioni importanti senza «fare una pausa prima di pensare», e, a dirla con parole di Dewey, «*Think it*

out»,⁷³⁴ pensarci su, prima di risolvere una questione. Possiamo dire che per intendere la natura del pensiero critico è necessario collegarlo a tutti quei processi mentali di alto livello «*high order skills*» che sono alla base dell'elaborazione, della costruzione, della revisione dei giudizi la cui connessione conduce alla “ragione critica”. La capacità di giudicare presuppone in sé la soluzione di problemi, la scelta tra posizioni, le decisioni da adottare, l'apprendimento di nuovi concetti ed altro ancora. Per gli autori che richiamano tale orientamento, è centrale la distinzione tra una razionalità critica intesa come insieme di *skills*, abilità, una sorta di abilità-competenza che la mente “criticamente formata” è capace di applicare alla risoluzione di problemi, a scelte e decisioni che ne richiedono l'uso, e una nozione di razionalità come pensiero critico come insieme di disposizioni, che vanno intese come una sorta di attitudine, come un *habitus* o *hexis*, in senso aristotelico, aventi un carattere permanente assimilato da una mente critica in cui la razionalità, che si esprime nelle abilità cognitive, *skills*, sembra possedere un significato per lo più strumentale, operativo, fin troppo cognitivizzato, volto alla risoluzione di problemi che, di volta in volta si presentano i contesti educativi e non.⁷³⁵

La capacità di pensiero critico dipende sia dall'efficienza, coerenza e consapevolezza con cui vengono scelti, impiegati e giustificati criteri per formulare giudizi: il concetto di criterio⁷³⁶ è strettamente legato a quello di ragione e, poi, a quello di argomentazione: il pensiero critico può intendersi da un lato come sinonimo di “pensiero ragionevole”, dall'altro un “criterio” può considerarsi un tipo di particolare di ragione da offrire in un'argomentazione, che risulta valida, appropriata e accettata dalla comunità di indagine cui ci si rivolge. Se attraverso la logica siamo in grado di estendere la nostra conoscenza correttamente, il pensiero critico ci consente di controllarla, sceglierla, sostenerla e, proprio su questi elementi risiede la differenza qualitativa tra il pensare e il pensiero di più alto livello: in questo senso il pensiero critico è “responsabilità cognitiva” (*cognitive accountability*), la cui educazione deve passare, come auspicava Dewey, attraverso

⁷³⁴ J. Dewey, *Come pensiamo*, p. 64 «Think it out», pensarci su, suggerisce un imbroglio cui bisogna mettere ordine, qualcosa di oscuro che deve essere chiarito attraverso l'applicazione del pensiero.

⁷³⁵ F. Cambi, pp.59-60. Il riferimento all'*hexis* aristotelico, rappresentato nel precedente capitolo, chiama in causa il superamento di una idea di razionalità calcolante sul piano dell'applicazione portando il problema della razionalità sul terreno del comprendere. Questo indirizzo di ricerca è orientato a far sì che la mente sviluppi disposizioni, intenzionalità, *habitus* e promuovano un'idea di mente poetica, orientata, motivata, interessata al perseguimento di una meta.

⁷³⁶ M. Lipmann nel programma per pensare della «Philosophy for Children» sottolinea come il pensiero critico-creativo sia un processo che coinvolge e favorisce giudizi in quanto si basa su criteri, sull'autocorrezione e sulla sensibilità al contesto

l'esplicita esposizione di modelli di "responsabilità intellettuale", grazie alla quale gli allievi saranno stimolati e disposti ad accettare ragionevolmente le conseguenze che seguono da un'azione intrapresa. Anzi, la responsabilità intellettuale, nella prospettiva pragmatica deweyana, conducendo gli studenti a "farsi carico" del proprio pensare, assicura l'integrità, la coerenza e l'armonia delle credenze a colui che pensa. Per questa ragione, conoscere i "criteri" del proprio processo del pensiero, rappresenta il primo passo verso forme di indottrinamento e di asservimento cognitivo, lasciando ad ognuno l'opportunità di ricercare autonomamente le proprie convinzioni, senza essere costretto, né dall'abitudine, né dalla imposizione esterna, a subire l'esito del pensare altrui.

1.4. Competenze di base per essere «pensatori critici»

Avere uno spirito critico non significa essere critici o iper critici verso tutto e tutti. L'espressione pensiero critico, usata dagli esperti in senso positivo, intende «*inquisitiveness*», un sondare, un esprimere una acutezza e profondità della mente, una zelante dedizione alla ragione e un desiderio di avvalersi di conoscenze e informazioni attendibili e delinea il profilo di un individuo in continua ricerca, che vuole sempre chiedere "*perché*" o "*come*" o "*cosa succede*". Il pensiero critico si struttura come modo rigoroso di avvicinarsi a problemi, a domande, il modo ottimale per arrivare alla verità sebbene, nella vita quotidiana, non esistano risposte assolute. La "profondità della mente", caratteristica dello "spirito critico" si adatta ai "forti pensatori critici", tuttavia, non basta soltanto possedere queste capacità cognitive, è necessario preoccuparsi di applicarle se si possiedono.⁷³⁷ Considerato come una forma di giudizio riflessivo e del processo decisionale, il pensiero critico è pervasivo: è difficile trovare un ambito in cui non sembri essere un valore potenziale dal momento in cui le persone che si prefiggono obiettivi e desiderano raggiungerli si interrogano sul percorso da compiere, individuando cosa sia vero o non lo sia, cosa credere o rifiutare. Ma il pensiero critico non è la sola lista delle

⁷³⁷A tale proposito, Facione propone in via esemplificativa un'analogia: come una ballerina esperta, che dopo aver esercitato e sviluppato le sue abilità, non balla lasciando indebolire per il non esercizio quelle competenze maturate, allo stesso modo, è difficile immaginare il non utilizzo della capacità di pensiero critico, se si possiedono le abilità, nel senso che è difficile immaginare una persona che decide di non pensare.

abilità cognitive, e il “pensatore critico” deve essere caratterizzato oltre che da capacità cognitive personali, che occorre esercitare per non eclissare o annebbiare la sua capacità di esprimere criticamente il pensiero, anche da un approccio alla vita in generale: gli esseri umani sono più che semplici macchine pensanti. Ciò ci riporta a tutti quegli atteggiamenti che gli esperti chiamano «disposizioni». Dunque il pensiero critico transita e si interseca nella formazione scolastica con tutti i saperi disciplinari, con tutti i prodotti culturali che rappresentano potenzialità di accrescimento e cambiamento dei sistemi di conoscenza individuali e collettivi e va oltre. Molti esperti sono dell’idea che alcune esperienze scolastiche, se non declinate in termini esperienziali necessari per comprendere e orientarsi nella realtà, secondo le coordinate dell’*esperienza* e dell’*interazione*, come suggerisce Dewey, siano in realtà “dannose” per la formazione, lo sviluppo e la coltivazione dello spirito critico e di un forte pensiero critico, in quanto si concentrano su argomenti lontani dalla loro esperienza, producendo un indebolimento della capacità di intuizione che genera negli studenti un atteggiamento “intellettualmente irresponsabile” poco orientato a ricercare i significati di ciò che si sta facendo. Per questa ragione è importante che gli ambienti educativi siano pensati e predisposti in modo tale da consentire agli studenti di esercitarsi nell’uso sempre più autonomo e consapevole del metodo di indagine, per arricchire la loro crescita.

Pensare e considerare la vita di un individuo senza una lista di “disposizioni” e “approcci” che caratterizzano il pensiero critico, afferma Facione, sarebbe pressoché impossibile. Tuttavia, è anche possibile trovare individui che non si preoccupano molto di qualcosa, non siano interessati a fatti e preferiscano non pensare, che diffidino di ragionare come un modo di scoprire le cose e risolvere problemi, mantengono le proprie capacità di ragionamento in bassa autostima, mostrano chiusura mentale, inflessibilità insensibilità senza sforzarsi di capire cosa pensino altri, ritengono ingiusto dover giudicare la qualità dei propri argomenti negando i propri pregiudizi, saltando a conclusioni o ritardi nel dare giudizi, senza riconsiderare un’opinione.

Secondo gli esperti, i forti pensatori critici invece possono essere descritti nei termini in cui si avvicinano a questioni specifiche, domande e problemi e devono possedere caratteristiche legate alla chiarezza nel formulare la domanda, all’ordine nell’operare, alla diligenza nella ricerca di informazioni pertinenti, alla ragionevolezza nella scelta e all’applicazione di criteri. Diversamente, un pensatore

critico debole affronterebbe problemi e questioni in modo confuso, disorganizzato e troppo semplicistico, applicando criteri irragionevoli, non pienamente attento, pronto a rinunciare al minimo accenno di difficoltà, soddisfatto di una soluzione con risposta generalizzata e vaga, preferendo la presenza di chi dice esattamente cosa e come fare, attendendo soluzioni da altri senza impegnarsi nella ricerca, non apprezzando insegnanti che discutono su problemi preferendo chi fornisca risposte. Chi è disposto positivamente verso il pensiero critico apprezza persone che non gridano opinioni, ma che danno le proprie ragioni, che vogliono capire ciò che le persone dicono, che fanno sempre al meglio nei posti in cui ci si aspetta un “pensiero al lavoro”, che preferiscono accertarsi di persona piuttosto che delegare ad altri e cercano di analizzare il merito di un’opinione diversa per poi magari respingerla, persistono nella soluzione di un problema. Le due espressioni utilizzate dagli esperti “forte” e “debole” pensatore critico, marcate dal rispettivo aggettivo, intendono evidenziare l’aspetto sotteso della competenza del pensare, il possedere cioè “disposizioni” appropriate ed essere abile nei processi cognitivi. Potremo dunque dire che il pensiero critico è un giudizio di autoregolamentazione che si traduce in interpretazione, analisi, valutazione, e deduzione. Il pensiero critico è essenziale come strumento di indagine e, in quanto tale, afferma Pacione, è una “forza liberatrice” in materia di istruzione e una potente risorsa nella vita personale e civile di ciascuno.

Il pensatore critico ideale è abitualmente curioso, «*wellinformed*», espressione di mentalità aperta, flessibile, equanime nella valutazione, onesto nell'affrontare pregiudizi personali, prudente nel dare giudizi, disposto a riesaminare, chiari su questioni, ordinata in materie complesse, diligente nel cercare informazioni pertinenti, ragionevole nella selezione dei criteri. Così, educando e formando “pensatori critici” si lavora verso un modello che combina lo sviluppo di competenze di pensiero critico con il nutrimento quelle disposizioni che danno sempre spunti utili e che sono la base di una società razionale e democratica.

Per accendere in ciascun individuo la capacità di sviluppare il pensiero critico, gli esperti propongono alcuni suggerimenti, richiamati nel «*Manual for the California Critical Thinking Skills Test*»,⁷³⁸ strutturato attraverso sei aree di competenza,

⁷³⁸ Cfr. «*Manual for the California Critical Thinking Skills Test*», 2014 (www. Insight Assessment). Il «*California Critical Thinking Skills Test*» (CCTST) è il primo test sulle abilità di pensiero critico oggi, utilizzato negli Stati Uniti e in tutto il mondo, su studenti laureati ed universitari in tutte le discipline, e sulla popolazione adulta impegnata a livello esecutivo. E’ progettato per consentire di

interpretazione, analisi, valutazione, spiegazione, autoregolazione, ciascuna delle quali racchiude domande per sviluppare l'esercizio del pensiero critico.

dimostrare le abilità di pensiero critico necessarie per avere successo in contesti educativi o sul posto di lavoro, per risolvere i problemi e prendere decisioni, per formulare giudizi ragionati. CCTST ha dimostrato di predire la forza del pensiero critico nelle situazioni problematiche autentiche e il successo sugli esami della licenza professionale. In contesti educativi il CCTST è consigliato per valutare singoli studenti, i risultati dell'apprendimento di valutazione, la valutazione dei programmi, l'accreditamento. Il test restituisce punteggi su: analisi (consente di identificare presupposti, motivi per esaminare il modo in cui interagiscono nella formazione degli argomenti), valutazione (consente di valutare la credibilità delle fonti di informazioni e le richieste che fanno, è utile per determinare la forza o la debolezza degli argomenti.), inferenza (consente di trarre conclusioni dalle ragioni e prove, è utile in suggerimenti riflessivo e ipotesi e indicano necessarie o probabili conseguenze di un determinato insieme di fatti), deduzione (consente il processo decisionale in contesti definiti dove regole, condizioni, credenze, valori, principi, procedure e terminologia completamente determinare l'esito dipende dalla abilità forti di ragionamento deduttivo. di muoversi con rigorosi precisione dalla verità di presunte credenze ad una conclusione), induzione (consiste di analizzare il processo decisionale in contesti di incertezza basato su analogie, case study, precedente esperienza, analisi statistiche, simulazioni, ipotesi e modelli riconosciuti in oggetti familiari, eventi, esperienze e comportamenti), interpretazione (consente di interpretare correttamente la comprensione di un messaggio, gesto, segno, set di dati, parole scritte o parlate, diagramma, icona, grafico nel suo contesto), spiegazione (consente di descrivere le prove, ragioni, metodi, ipotesi, è un ragionare esplicativo e si esercita prima di prendere una decisione definitiva su cosa credere o cosa fare).

Interpretazione	<p>Cosa significa questo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Che succede? ▪ Come capire ciò che è stato detto? ▪ Qual è il modo migliore per classificare questo? ▪ Come dare un senso a esperienza?
Analisi	<p>Comunicare le ragioni per fare una affermazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual è la conclusione, ▪ Che cosa si richiede? ▪ Perché si pensa che? ▪ Quali sono gli argomenti a favore o contrari? ▪ Quali sono le ipotesi da fare per accettare questa conclusione? ▪ Su cosa vi basate per dire ciò?
Inferenza	<p>Dato quello che sappiamo finora:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quali conclusioni possiamo trarre? ▪ Dato quello che sappiamo finora, cosa possiamo escludere? ▪ Che cosa implica l'evidenza? ▪ Se abbiamo abbandonato o accettato questa ipotesi, come sarebbero cambiate le cose e quali ulteriori informazioni abbiamo bisogno per risolvere questo problema? ▪ Cosa implicherebbe andare avanti? ▪ Quali le conseguenze e le alternative non ancora esplorate? ▪ Prendiamo in considerazione ogni opzione e vediamo dove ci porta, ci sono conseguenze indesiderate che possiamo e dobbiamo prevedere?
Valutazione	<p>Quanto è credibile tale "asserzione":</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perché pensiamo di poter credere ciò che questa persona afferma? ▪ Quanto è forte sono questi argomenti discussioni? ▪ Dobbiamo rendere giusti nostri fatti? ▪ Quanto fiduciosi possiamo essere nella nostra conclusione (come si è condotta l'analisi come arrivati all' interpretazione)
Spiegazione	<p>Deduzione, induzione e generale capacità di ragionamento sono delle conseguenze indesiderabili che possiamo e dobbiamo prevedere:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quali sono state le specifiche risultanze o risultati dell'indagine? ▪ Come avete condotto tale analisi? ▪ Perché pensate che (era la risposta giusta / era la soluzione)? ▪ In che modo spiegare perché questa particolare interpretazione o decisione è stata presa? ▪ Quanto buona è stata la metodologia e quanto bene seguita? C'è un modo con cui riconciliare due conclusioni.
Autoregolazione	<p>Essere più precisi sul tema trattato:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quanto è o è stata buona la nostra metodologia, e quanto bene ha prodotto nel seguirla? ▪ C'è un modo siamo in grado di conciliare questi due conclusioni apparentemente contrastanti? ▪ Quanto è buona la nostra evidenza-testimonianza? Possiamo rivisitare ciò che intendiamo per certe cose prima di assumere decisioni definitive?

Nell'affrontare le competenze di base del pensiero critico, gli esperti si riferiscono alle liste che comprendono disposizioni e abilità cognitive (*skills*), includendo: interpretazione, analisi, valutazione, l'inferenza, spiegazione e autoregolamentazione.

Citando la dichiarazione di opinione del gruppo nazionale di esperti,⁷³⁹ «interpretazione» è «comprendere ed esprimere il significato o l'importanza di una grande varietà di esperienze, situazioni, dati, eventi, sentenze, credenze, regole procedure o criteri». Essa comprende le sotto-competenze di categorizzazione, di decodifica del significato, e chiarimento del significato.

Esempi di «interpretazione», suggerisce Facione, potrebbero essere rintracciati nel riconoscimento di un problema e nella descrizione senza pregiudizi; nella lettura delle intenzioni di una persona, nella sua espressione; nella distinzione in un testo in un'idea principale dalle idee subordinate; nella costruzione di una categorizzazione provvisoria o ad organizzare qualcosa che si sta studiando; nel parafrasare le idee di qualcuno con proprie parole; o, chiarimento del significato di un segno; nell'identificazione lo scopo di un autore, il tema, o il punto di vista.

«Analisi», sempre secondo la definizione degli esperti, consiste nell'«identificare le relazioni inferenziali previsti ed effettivi tra dichiarazioni, domande, concetti, descrizioni, o altre forme di rappresentanza destinati a esprimere il proprio credo, giudizio, esperienze, motivazioni, informazioni o opinioni». Essi inoltre comprendono l'esame di idee, individuazione degli argomenti, e l'analisi di argomenti come sub-capacità di analisi.

Anche in questo caso, si potrebbero pensare esempi di analisi, consistenti nell'individuare le somiglianze e le differenze tra i due approcci per la soluzione di un dato problema; nel risalire le varie ragioni che si offrono a sostegno di tale affermazione; nell'identificare presupposti non dichiarati; nella costruzione di un modo per rappresentare una conclusione principale e le varie ragioni addotte per sostenere o criticarlo; nell'abbozzare il rapporto di frasi o paragrafi tra loro e allo scopo principale del passaggio. (si potrebbe organizzare questo compito graficamente sapendo che il suo scopo è di dare un'idea preliminare su ciò che significa il pensiero critico)

Gli esperti definiscono poi «valutazione», come capacità di «valutare la credibilità delle dichiarazioni o altre rappresentazioni che sono conti o descrizioni di

⁷³⁹ I risultati su cui convergono gli esperti sono pubblicati in «Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction», (Pensiero Critico: Una dichiarazione di Expert Consensus ai fini della valutazione Formazione e Istruzione), di Peter A. Facione, sperimentatore principale, il California Academic Press, Millbrae, CA, 1990. (ERIC DE 315 423)

percezione di una persona, l'esperienza, la situazione, il giudizio, credo, opinione o; e di valutare la forza logica delle relazioni inferenziali effettivo o previsto tra dichiarazioni, descrizioni, domande o altre forme di rappresentazione».

Alcuni esempi di valutazione potrebbero descrivere la capacità di giudicare la credibilità di chi parla di un autore; di confrontare i punti di forza e di debolezza di interpretazioni alternative determinando la credibilità di una fonte di informazione; giudicare se due affermazioni si contraddicono a vicenda, o giudicare se le prove o l'evidenza consenta di concludere quello tracciato. Tra gli esempi proposti ci sono «il riconoscimento dei fattori che rendono una persona un testimone credibile relativamente ad un dato evento o di un'autorità o argomento», «il giudicare se la conclusione di un argomento segue sia con certezza dalle premesse», «il giudicare la forza logica di argomenti basati su ipotesi», «il giudicare se un dato argomento è rilevante o applicabile o ha implicazioni contingenti».

«Inferenza» consiste invece nell'«identificare e proteggere gli elementi necessari per trarre conclusioni ragionevoli; per formulare congetture e ipotesi; prendere in considerazione informazioni pertinenti e per estrarre le conseguenze che ne derivano dati, le dichiarazioni, i principi, le prove, giudizi, credenze, opinioni, concetti, descrizioni, domande o altre forme di rappresentanza». Come sottocompetenze di inferenza gli esperti dimostrano una lista di prove, l'indagine, l'interrogazione, il congetturare alternative, e il trarre conclusioni.

Pensare qualche esempio di inferenza, potrebbe essere suggerito da come vedere le cose, la posizione che si sta sostenendo, la costruzione di significato dagli elementi di una lettura, la previsione dei fatti in base a ciò che si conosce di una determinata situazione o rispetto alla formulazione di una sintesi di idee correlate in una prospettiva coerente; o dopo aver giudicato che sarebbe utile a risolvere una situazione di incertezza, sviluppare un piano pratico per raccogliere queste informazioni e di fronte a un problema, o quando affrontato un problema sviluppare un set di mozioni per svilupparlo (sviluppare una serie di alternative per affrontarlo); (ad es. condurre un esperimento controllato scientificamente, applicando i metodi statistici adeguati per cercare di confermare o smentire un'ipotesi empirica).

I «forti pensatori critici», oltre ad essere in grado di interpretare, analizzare, valutare e dedurre, possono spiegare altre due cose: che cosa pensano e come sono arrivati a questo giudizio e possono applicare i loro poteri di pensiero critico di se stessi e migliorare le loro opinioni precedenti. Queste due abilità sono chiamate «spiegazione» (*explanation*) e «autoregolamentazione» (*self-regulation*).

«Spiegazione» consiste nel presentare in modo convincente e coerente i risultati del proprio ragionamento, dando a qualcuno una visione completa del contesto sia “per affermare e giustificare il ragionamento nei termini di considerazioni, evidenze, dei concetti, metodi, criteri logici e contestuali sulle quali si venivano basati i risultati, che per presentare il proprio ragionamento in forma di discussioni”. “Le sottocompetenze della spiegazione descrivono i metodi e risultati, giustificando le

procedure, proponendo e difendendo con buone ragioni proprie cause e proprie spiegazioni concettuali di eventi o punti di vista, e presentando discussioni complete e ben ragionate i nel contesto della ricerca di migliori intese possibili. (Altri esempi possono rintracciarsi nella costruzione di un grafico che organizzi i propri risultati, come per citare futuri riferimenti al pensiero corrente su argomenti importanti e complessi, o per citare fattori contestuali e standard utilizzati per giudicare la qualità di una interpretazione del testo e che descrivono i metodi e criteri utilizzati per il raggiungimento di tali risultati, facendo appello a criteri stabiliti come modo di mostrare la ragionevolezza di un determinato giudizio).

L'abilità cognitiva più notevole di tutte è forse la "metacognizione" che permette ai pensatori critici di migliorare il loro pensiero ed è, in un certo senso, il pensiero critico applicato a se stesso. Solleva il pensiero ad un altro livello. E' un possibile monitorare e correggere un'interpretazione data, un esaminare e correggere un'inferenza tracciata, un rivedere e riformulare la propria spiegazione, perfino un esaminarsi e correggersi la propria abilità, facendo un passo indietro e chiedendo a se stessi come si sta procedendo, se è stato perso qualcosa di importante per poi controllare prima di andare avanti".

Gli esperti definiscono così «autoregolamentazione» il "monitorare consapevolmente le proprie attività cognitive, gli elementi utilizzati in tali attività, nonché gli esiti, attraverso l'applicazione di competenze analisi e valutazione per i propri giudizi inferenziali verso interrogativi, conferma, convalida, o correzione di un ragionamento o di risultati. Le due sottocompetenze (*subskills*) sono «autoesame» e «autocorrezione» (*selfcorrection*).

Esempi possono ritracciarsi nell' esaminare le opinioni su una questione controversa con sensibilità alle possibili influenze dei pregiudizi personali, errori, o interesse personale; verificare davvero di capire quando si ascolta senza introdurre proprie idee; monitorare quanto sembra di comprendere, separare le opinioni personali e le ipotesi da quelli dell'autore di un passaggio o di testo, controllare se stessi ricalcolando i dati , riconsiderare la propria interpretazione o giudizio in vista di un'ulteriore analisi dei fatti di causa, rivedere gli esiti alla luce degli errori manifesti, modificare la propria conclusione rispetto ad un giudizio distorto per cambiare la precedente decisione.⁷⁴⁰

⁷⁴⁰ «The California Critical Thinking Skills Test», insieme ad ad altri strumenti di controllo elaborati dal Dr. Facione e dal suo team di ricerca, indirizza le principali abilità di pensiero critico di seguito individuate

Al cuore del pensiero critico gli esperti propongono, dunque, in relazione alle aree individuate, competenze e sottocompetenze (*subskills*), riportate in via esemplificativa nella tabella sottostante.

Interpretazione	Comprendere e esprimere il significato di una varietà di esperienze, situazioni, dati, eventi, credi, procedure, criteri	<i>Categorizzare, decodificare e chiarire il significato</i>
Analisi	Identificare relazioni inferenziali tra affermazioni, domande, concetti, descrizioni forme di rappresentanza destinati a esprimere il proprio credo, giudizio, esperienze, motivazioni, opinioni	<i>Esaminare idee, identificare argomenti, ragioni</i>
Inferenze	Identificare gli elementi necessari per trarre conclusioni ragionevoli; formare congetture e ipotesi, prendere in considerazione informazioni rilevanti e per ridurre le conseguenze derivanti da principi, prove, giudizi, credenze, opinioni, concetti, le descrizioni, le domande, o altre forme di rappresentanza	<i>Prove per indagare alternative Congetture trarre conclusioni logicamente valide o giustificate</i>
Valutazione	Valutare la credibilità delle affermazioni o rappresentazioni relative a resoconti-identificativi e descrizioni della percezione di persona, esperienza, situazione; valutare	<i>Valutare la credibilità e la qualità delle affermazioni fatte usando i ragionamento induttivo e deduttivo</i>
Spiegazione	Stabilire e giustificare il ragionamento in termini di considerazioni, concetti, criteri, metodi su cui si basano i risultati di alcuni e presentare il proprio ragionamento in forma di argomenti convincenti	<i>Stabilire i risultati, giustificare procedure e presentare argomenti</i>
Autoregolamentazione	Autoconsapevolezza per monitorare le proprie attività cognitive, gli elementi utilizzati in tali attività, i risultati emersi mediante l'applicazione di competenze di analisi e valutazione per i propri giudizi inferenziali proiettati verso la domanda, conferma, convalida, correzione del proprio ragionamento	<i>Ripensare e riflettere sulla attività svolta</i>

1.5. Sviluppo del pensiero critico

Le semplici e pur difficili arti del prestare attenzione,
copiare accuratamente, rilevare un'ambiguità o una deduzione falsa,
verificare le congetture raccogliendo gli esempi contrari,
organizzare in vista dello studio il proprio tempo e il proprio pensiero:
tutte queste arti [...] non possono essere insegnate in astratto
ma solo affrontando le difficoltà di un argomento definito;
non possono essere insegnate in un corso di un anno,
ma devono essere acquisite gradualmente attraverso dozzine di connessioni.

Jacques Barzun

Alla luce delle molteplici posizioni assunte dagli autori, possiamo dire che il pensiero critico è legato, sia alla facoltà di giudizio, intesa come la capacità di formarsi opinioni ragionevoli, di fare valutazioni, di giungere a conclusioni in modo autonomo ed efficace, che alla “disponibilità ad un’indagine” volta ad individuare ed argomentare i fondamenti e le ragioni che orientano il pensare e l’agire umano. Il pensiero critico ha dunque a che fare tanto con le *procedure* e gli *approcci* con cui si affrontano gli oggetti di riflessione, quanto con i *prodotti* che emergono come esito delle sue dinamiche. Abbiamo già rappresentato la posizione di Robert Ennis che concepisce il pensiero critico come un «pensiero riflessivo e ragionevole centrato sulla decisione di cosa credere e fare»: se, infatti, in qualche modo siamo stati indotti a conoscere qualcosa, siamo anche stati indotti a crederci, e normalmente contiamo di agire nel rispetto delle nostre credenze; inoltre, il pensiero critico può anche aiutarci a decidere a quali affermazioni *non* credere, mette cioè in tensione dialettica, ricerca e credenza, attraverso la capacità di attivare “sospensioni” di giudizio e *habitus* di matrice scettica, permettendo una *de* e *ri-*costruzione delle credenze in virtù di una ricerca precedentemente attivata⁷⁴¹. Affinché una “capacità critica” possa tradursi in un pensiero critico, non deve limitarsi ad essere misurata solo attraverso criteri di «rigore cognitivo», di ordine performativo, cioè secondo “abilità” conoscitive e argomentative, ma in base al principio che il pensiero critico renda l’individuo più autonomo, indipendente, più

⁷⁴¹ R. H. Ennis, *The extent to which Critical Thinking Is Subject-specific: Further Clarifications*, in «Educational Researcher», May, pp. 2-21, 1990

libero da forme di controllo indesiderato e da credenze non giustificate, come sostiene, appunto, Harvey Siegel,⁷⁴² al quale ci siamo precedentemente riferiti a proposito dell'autosufficienza del pensiero critico e degli effetti su un individuo.

Attribuire al pensiero critico sole caratteristiche generali, quali «riflessività» e «ragionevolezza»⁷⁴³ non è comunque sufficiente ad identificarne in modo chiaro la sua natura cognitiva, critica, dal momento che gli esiti cui il pensare critico giunge, non sono ascrivibili soltanto a soluzioni di cui parla Sternberg, come insieme dei processi mentali, strategie e rappresentazioni che le persone usano per risolvere problemi, prendere decisioni e imparare nuovi concetti.⁷⁴⁴ Per poterne comprendere la natura profonda, è necessario collegare il pensiero critico a tutti quei processi mentali di elevato livello che sono alla base dell'elaborazione, della costruzione e della revisione dei giudizi, la cui interconnessione conduce appunto alla «ragione critica».

La capacità di giudicare, pur includendo senza dubbio la soluzione di problemi, «la scelta tra posizioni, le decisioni da adottare ed anche l'apprendimento di nuovi

⁷⁴² Cfr. H. Siegel, *Educating Reason. Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge, London, New York, 1988, p. 58

⁷⁴³ La razionalità (un ragionare che si riferisce a criteri esplicitamente assunti come regolativi e normativi) e la ragionevolezza (un'attività di ragionamento più generalizzata che coinvolge ideali, valori, considerazioni implicitamente scelte e accettate dalla comunità) vanno considerate come processi di ragionamento logico-inferenziale di tipo generativo-argomentativo. Va ricordato che la logica del ragionamento è stata ricondotta esclusivamente al procedimento sillogistico deduttivo di matrice aristotelica in cui le inferenze conducono a conclusioni dimostrative, certe e necessarie, alla cui correttezza si è ispirato il modello matematico-scientifico. Il ragionamento deduttivo è un aspetto cruciale della razionalità e ci permette di giungere a conclusioni corrette da premesse e assunzioni date. Per molto tempo la deduzione ha rappresentato l'unico orizzonte di validità entro cui valutare la correttezza dei ragionamenti e a cui ispirare qualsiasi criterio di razionalità: le regole della dimostrazione deduttiva hanno la forza propria dei teoremi e corollari matematici, sono regole formali e principi alla base del ragionamento deduttivo, indipendenti dai contesti d'uso e dai contenuti trattati. In questo il limite di tale logica: pur riconoscendo nella logica formale "Se A allora B; ma A; quindi B", uno strumento che la filosofia ha saputo offrire per l'analisi e la regolazione del pensiero discorsivo, resta il fatto che la maggior parte del ragionamento quotidiano e del ragionamento interno alle discipline non è riconducibile alle procedure formali proprie della logica classica che si è preoccupata di stabilire delle regole di subordinazione, connessione e implicazione tra le proposizioni, di categorizzare e gerarchizzare i processi di inferenza in termini deduttivi. Sul paradigma scientifico-culturale occidentale, la logica formale, come corpus normativo a posteriori riguardante il ragionamento deduttivo è stata interpretata come una scienza descrittiva del ragionamento e si è giunti a sostenere che tutti "i giudizi del pensare" quotidiano e disciplinare che esulano da questa formalizzazione, siano considerati privi di validità forte, opinioni o sofismi: di conseguenza una parte del pensare umano diviene banalità e "non senso". Alcuni studi di area filosofica e psicologica hanno messo in rilievo come le dinamiche di ragionamento sottese al linguaggio naturale si sviluppino in riferimento a modelli mentali, mappe concettuali, reti semantiche, aperte e dinamiche, a categorizzazioni piuttosto che su categorizzazioni formali. Le regole che soggiacciono al ragionamento informale (di cui è permeato il nostro ragionare quotidiano) sono date da una complessa articolazione che ne determinano il senso e il valore più profondo.

⁷⁴⁴ R. Sternberg, «Critical thinking: its nature, measurement and improvement», in Link F.R. Ed. *Essay on the intellect*, Alexandria, VA, ASCD

concetti», tuttavia non consiste meramente in questo, in quanto il giudizio critico va collocato nel suo intrecciarsi con le molteplici dimensioni comunicative, conoscitive, motivazionali ed esistenziali tipiche dell'essere umano.⁷⁴⁵ La complessità del giudizio è la complessità del ragionare in cui contenuto, contesto, soggetto che pensa, uditorio, struttura e processo, creatività sono intimamente intrecciati e rappresentano l'esito delle determinazioni del pensiero.

Il gruppo di studiosi che si richiama a questo tipo di approccio considerano centrale la distinzione tra una «razionalità critica» intesa come insieme di *skills* (abilità), come una forma di abilità-competenza che la mente formata criticamente è in grado di “applicare” alla risoluzione di problemi, a scelte e decisioni che richiedono tali capacità, e una nozione di «razionalità o pensiero critico», inteso come insieme di “disposizioni” (*dispositions*), una sorta di attitudine, come un *habitus* o *hexis* in senso aristotelico, a carattere permanente, profondamente assimilato da una mente critica e, laddove la razionalità critica, che si esprime nelle abilità cognitive (*skills*), sembra possedere un significato “strumentale”, operativo, fin troppo cognitivizzato, volto alla risoluzione dei problemi che, di volta in volta, si presentano nei contesti educativi e non.⁷⁴⁶ Il riferimento alla dimensione dell'*hexis* aristotelico, di cui abbiamo già rappresentato le caratteristiche a proposito dell'*habitus* mentale, non è casuale, dato che chiama in causa una capacità deliberativa affine alla *phronesis*, alla “saggezza” aristotelica, capace di superare l'idea di una razionalità calcolante o procedurale proprio sul terreno dell' “applicazione”, ossia della sintesi di universale e particolare, o di ciò che è *normativo* e ciò che è *particolare*, veicolando, dunque, il problema della razionalità sul terreno del “comprendere, ossia sul terreno dell'ermeneutica. La preoccupazione di tale indirizzo di ricerca, infatti, è orientata a far sì che la mente sviluppi “disposizioni” (*dispositions*), intenzionalità, *habitus*, che promuovano un'idea di mente poetica, produttiva e orientata deliberatamente, ossia *motivata* e *interessata* verso un perseguimento “di”.

A tale proposito, Harvey Siegel sottolinea, a tale proposito, che il *critical thinking* non debba essere concepito come un “set” di capacità critico-razionali di cui la

⁷⁴⁵ M. Santi, op. cit. p. 73

⁷⁴⁶ Cfr. F. Cambi, *Pedagogie critiche in Europa*, Carocci, Roma, 2009, p. 60

mente disporrebbe, caratterizzato da “*critical attitudes*” e “*critical spirit*”, e definibile come “atteggiamento critico”.⁷⁴⁷

Potremo dunque dire che, come la logica della ragionevolezza va cercata nella sfera ermeneutica del “comprendere”, nell’informalismo del pensare quotidiano, allo stesso modo, il giudizio critico va collocato nel complesso intrecciarsi con le molteplici dimensioni comunicative, conoscitive, motivazionali ed esistenziali proprie dell’essere umano: la complessità del giudicare è in qualche modo la complessità del ragionare e giudizio e ragionamento, oltre ad essere determinazioni del pensiero, sono anche costruzioni del di linguaggio, dell’esperienza, della più autentica creatività umana.⁷⁴⁸

Il pensiero critico chiama in causa una sfera ampia delle facoltà della mente e del soggetto, oltre i limiti della dimensione cognitiva, così come delle capacità di *problem solving*, estendendosi alla dimensione globale della mente, come parte integrante di un più ampio e complesso “*way of living*.”⁷⁴⁹ Se attraverso la logica noi siamo in grado di *estendere* la nostra conoscenza in modo corretto, il pensiero critico ci consente di *controllarla, sceglierla e difenderla*, dunque, la misura della differenza qualitativa tra il semplice pensare ed il pensiero di più elevato livello sta nella capacità, oltre che di ampliare correttamente la conoscenza, di sostenerla e giustificarla in modo ragionevole e rilevante. Per questa ragione Siegel⁷⁵⁰ ci parla di pensiero critico come “*responsabilità cognitiva*”, e come l’educazione al pensiero critico debba passare attraverso l’esplicita esposizione di modelli di *responsabilità intellettuale*, attraverso cui i soggetti in formazione siano disposti ad accettare, come auspicava Dewey, le conseguenze che discendono ragionevolmente da una posizione già assunta. La pratica del pensare, infatti, intesa nel senso

⁷⁴⁷ H. Siegel, *Educating reason: rationality, critical thinking and education*, New York Routledge, 1988 p.39: «A rich emotional make-up of dispositions, habits of mind, values, character traits on emotions which may be collectively referred to as the critical attitude»

⁷⁴⁸ F. Cambi, p. 60

⁷⁴⁹ R. Paul, *An agenda Item for Informal Logic/ Critical Thinking Movement*, in «Informal Logic Newsletter», 1983, pp.95-96

⁷⁵⁰ H.Siegel, *Educating Reason. Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge, 1985 London-New York, p.72. Interessante sottolineare che anche M. Lipmann del Montclair State College nel suo “programma per pensare”, elabora un’esperienza educativa, nata nel New Jersey intorno agli anni ’70, basata sullo sviluppo e sul rinforzo delle abilità di ragionamento, in particolare quelle legate all’area della comprensione, analisi, soluzione di problemi, all’area metacognitiva e argomentativa. Utilizzando una versione della disciplina filosofica utilizzabile fin dalla prima scolarizzazione conduce l’allievo a “*imparare a pensare*” attraverso il dialogo e il ragionamento filosofico in un contesto di “comunità di ricerca”, integrando il curriculum scolastico con questo programma. Nel definire meglio le caratteristiche del pensiero critico, si richiama anche il riferimento alla triplice attribuzione proposta da Lipmann: criteri; autocorrettività; sensibilità al contesto

pragmatico, conduce progressivamente i soggetti ad assumersi il carico del proprio pensare e, in senso più vasto, a dividere con gli altri il “peso” e il senso della propria educazione.⁷⁵¹ Il processo di «responsabilizzazione critico-cognitiva» (*cognitive accountability*) è anche connesso alla capacità di conoscere e utilizzare «criteri di giudizio», ossia quelle ragioni e regole impiegate nella formulazione stessa dei nostri giudizi, come suggerisce Scriven.⁷⁵² Dal punto di vista pedagogico, conoscere i “criteri” utilizzati in un processo di pensiero è il primo passo per evitare l’indottrinamento ed ogni forma di asservimento cognitivo. Come auspicava Dewey, la responsabilità intellettuale assicura l’integrità intellettuale di colui che pensa, la coerenza delle sue credenze: ecco che la pratica del pensare, in senso pragmatico, conduce gli studenti a “farsi carico” del proprio pensare, a dividerlo con gli altri. Se i criteri sono ovunque fattori determinanti nella struttura e nello sviluppo sociale e nella nostra stessa vita, conoscerli, valutarli, vuol dire ampliare la consapevolezza delle nostre scelte, proteggendoci, al contempo, da qualsiasi coercizione intellettuale, lasciando a ciascuno l’opportunità di ricercare autonomamente le proprie convinzioni senza essere costretto, né dalla forza dell’autorità, né da quella dell’abitudine, a subire l’esito del pensare altrui.

Altro aspetto del pensare critico risiede nella sua capacità di *autocorrezione*, propria del processo di ricerca già evidenziato da Peirce.⁷⁵³ L’auto-correttività andrebbe oltre l’autoriflessività, infatti, «riflettere sul pensiero» non significa necessariamente essere in grado di riconoscerne le dinamiche e di correggerne gli errori. Per questa ragione, l’attività metacognitiva, pur essendo una componente essenziale del pensiero critico, non è sufficiente da sola per il suo sviluppo. Chi riflette sul proprio pensare non sempre lo fa criticamente, nel senso che la riflessione razionale non sempre si dirige intenzionalmente su se stessa con l’approccio con cui affronta gli altri oggetti d’indagine, cercando cioè di scoprire le proprie fallacie, debolezze, ambiguità e vizi di procedura e inferendo nella vita quotidiana. Ricordiamo come Richard Paul chiami questo approccio, pensiero critico “in senso forte”, «*strong sense*»,⁷⁵⁴ intendendo una modalità di riflessione

⁷⁵¹ F. Cambi, p.61

⁷⁵² M. Scriven, *The Logic of Criteria*, in “Journal of Philosophy”, 56, 1969, pp. 857-868

⁷⁵³ Cfr. C.S. Peirce, *Come rendere chiare le nostre idee*, Utet, Torino 2014. Nello scritto del 1878, Peirce sottolinea che chiarire le nostre idee significa vagliare le conseguenze pratiche che hanno le nostre credenze

⁷⁵⁴ R.W. Paul, *Teaching Critical Thinking in a Strong Sense*, in K.S. Walters (ed), «Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking», SUNY, Albany, pp. 181-98, 1994

consapevole del carattere inferenziale della vita cognitiva, sociale ed affettiva. E' questo un pensare che rintraccia tali interessi, prospettive e punti di vista per vagliarne la forza razionale, i limiti di applicabilità, la giustificabilità in termini di ragionevolezza e con divisibilità⁷⁵⁵. Questa inferenzialità diffusa, opera su elementi, dati, informazioni, concetti, idee, che provengono non dal "mondo-in-se-stesso", ma dal "mondo-così-come" definito in relazione ai nostri interessi, prospettive e punti di vista.

Una ulteriore caratteristica del pensiero critico, che impegna autori quali Paul, McPeck, Siegel, riguarda la *contestualità* e la *trasferibilità* connesse all'utilizzo del pensiero critico in ambito pedagogico. A proposito delle abilità connesse al pensiero critico, John McPeck sostiene sia sterile studiare la razionalità critica in generale e credere alla piena trasferibilità di tale capacità da un campo all'altro del sapere, dato che ogni disciplina o specifico settore del sapere implicano non solo conoscenze distinte, ma anche differenti norme epistemologiche: un individuo che ignora le regole semantiche, concettuali e epistemologiche di un determinato ambito di sapere, pur esprimendole in altro campo disciplinare, sarà incapace di dar prova di pensiero critico. Lo testimonia, secondo McPeck, il fatto che se la capacità di pensare criticamente è un'abilità generale che riguarda tutti i campi del sapere, il pensiero critico è specifico, nella misura in cui dipende dalla conoscenza di ciò che costituisce una buona o una cattiva ragione, una "certificazione", un supporto argomentativo in un determinato contesto o campo di indagine. Nel suo scritto intitolato «*Critical Thinking and Education*»⁷⁵⁶, accusa alcuni teorici del *critical thinking* di voler insegnare il pensiero critico come "materia a sé stante", secondo un ideale illusorio e fuorviante di pensiero critico univoco, assoluto e universalmente generalizzabile, anziché riconoscere che il pensiero è, prima ancora, specifico di ogni disciplina e può essere promosso soltanto nel contesto delle singole discipline. Ciò ha aperto un ulteriore dibattito tra McPeck e chi, come Robert Ennis, Richard Paul e Harvey Siegel, ritiene importante insegnare abilità generiche attraverso corsi separati e autonomi. Richard Paul⁷⁵⁷ ha in parte accolto

⁷⁵⁵ R.W.Paul, «Dialogical thinking: critical thought essential to the acquisition of Knowledge and passion», in J.B. Baron, R.Stenberg (Eds), *Teaching thinking skills: theory and practice*, New York, Freeman e Co.,1987, pp. 127-182

⁷⁵⁶ J.E. McPeck , *Critical Thinking and education*, New York,Routledge, 1981

⁷⁵⁷ R.W. Paul, *Teaching Critical Thinking in a Strong Sense*, in K.S. Walters (ed), «Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking», SUNY, Albany, pp.181-198, 1994

le critiche mosse da McPeck, secondo cui se il pensiero critico richiede essenzialmente “*sensibilità verso il contesto*”, è solo attraverso l’incontro-scontro diretto con la specificità dei contenuti particolari che possiamo individuare i contesti verso i quali essere sensibili, nel senso che se non ci “scontriamo” con la specificità dei contenuti particolari, con la loro peculiarità, non resta nulla per cui essere sensibili, sebbene ciò non escluda la necessità di componenti cognitive soggette a *transfer*, procedure, metodologie, ma ancor più di atteggiamenti ed attitudini in quanto aspetti qualitativi dell’attività intellettuale che possiamo ritrovare attraverso i vari ambiti di apprendimento e di ricerca.

Paul contesta la tendenziale “compartimentalizzazione” disciplinare e il rifiuto di circoscrivere lo sviluppo del pensiero critico unicamente ai saperi istituzionali, ritenendo invece importante ampliare la sfera dello sviluppo e dell’esercizio della razionalità critica al mondo dell’esperienza ordinaria e riconoscendo, all’interno della dimensione del linguaggio e del pensiero “ordinari”, la presenza di una molteplice rete di connessioni logiche (*multilogical*), “presupposti di pensiero implicito”, implicazioni di valore definite “*irrational language games*” che rischiano di essere “razionalizzati”, “normalizzati” da uno sviluppo del pensiero critico che si attui soltanto nel contesto educativo disciplinare, istituzionalizzato e “monologico”. Da tali presupposti discende l’esigenza di sviluppare una razionalità critica fondata in direzione *transdisciplinare* e *dialogica*, rivolta alla “ricerca generativa “e socializzata della ragioni per le credenze proprie, che mutano nelle diverse situazioni problematiche, capaci di riconoscere circostanze che danno senso a un problema. Così *contesto* e *criterio* si delimitano reciprocamente.

Il pensiero critico è dunque un pensiero sensibile alle particolarità e all’unicità, contrario alla casistica che impone regole generali ai casi singoli: pertanto il pensiero critico ostacola qualsiasi forma di “stereotipizzazione”- che è il meccanismo attraverso cui opera il pensiero tendenzioso - e pregiudizio approdando a conclusioni non “certe”, ma solo probabili, non rivendicando la pretesa universalità della deduzione, stimolando la consapevolezza delle molteplici espressioni di ragionamento deduttivo, induttivo e analogico e un *habitus* di riflessività critica nei confronti delle molteplici forme di linguaggio su cui si basano «similitudini, metafore». ⁷⁵⁸ Sebbene tanto McPeck che Paul si oppongano ad una razionalità critica avulsa e de-contestualizzata, McPeck rivendica la necessità di

⁷⁵⁸ F. Cambi, p. 63

ricondurre la razionalità critica ad ambiti disciplinari specifici che recano in sé strutture epistemologiche ben determinate, Paul estende invece l'esercizio della razionalità critica a una sfera molto più ampia.

Sulla trasferibilità delle competenze cognitive del pensiero critico si è orientato Pacione, secondo il quale, il pensiero critico si caratterizza per competenze cognitive trasferibili, che trovano espressione nella strutturazione dei percorsi di ragionamento, come identificare questioni che richiedono l'applicazione di abilità di pensiero specifiche tenendo conto del retroterra di conoscenza coinvolto; determinare la natura del background di conoscenza, rilevante per risolvere le questioni aperte e raccogliere informazioni; generare delle ipotesi iniziali plausibili rispetto ai problemi concreti; sviluppare procedure per provare queste ipotesi, a conferma o confutazione di ipotesi; articolare argomentazioni che abbiano come base di supporto i risultati delle procedure di prova adottate; valutare la forza delle argomentazione, e rivedere le ipotesi iniziali alla luce delle alternative sviluppate durante gli scambi argomentativi.

Interessante è la posizione di Israel Scheffler che, nel proporre riflessioni sulla natura della razionalità connessa all'esercizio del pensiero critico, si apre a istanze legate al ruolo cruciale svolto dalle emozioni all'interno dell'esercizio di una razionalità critica in ambito pedagogico. Nel suo lavoro «*In Praise of cognitive Emotions*» l'autore, rielabora la nozione di razionalità critica alla luce delle emozioni, restituendo loro una credibilità epistemologica precedentemente negata in quanto considerate "opacizzanti" sul pensiero e origine e causa di errori e false credenze. Anzi, concepisce le strutture emotive di riferimento come capaci di orientare i nostri giudizi valutativi superando la dicotomia che vede sfera cognitiva e affettiva in contrasto. La promozione dello sviluppo del pensiero critico nei giovani per Scheffler ha una valenza non solo cognitivo razionale, ma innesta implicazioni legate allo sviluppo di disposizioni morali, emotive, relazionali.

A volte, alcuni "fattori di criticità" dipendono dall'atteggiamento del soggetto di indagine, di colui che cerca e propone le ragioni; nell'apertura mentale, nell'onestà intellettuale, nella disponibilità all'ascolto, nella capacità di essere imparziali, di sospendere il giudizio di fronte a dati non completi, di mettere in dubbio anche le personali posizioni, di riconoscere che i problemi, che nella vita quotidiana, sono complessi e non risolvibili da un'unica risposta o punto di vista.

Un «buon pensatore» o un «pensatore critico», abbiamo visto, possiede una lista di competenze, di attitudini che può essere modificata a seconda delle diverse prospettive di indagine. Certo è che la dimensione argomentativa peculiare della “criticità” e del pensiero critico, deve procedere accanto ad atteggiamenti nei confronti della conoscenza e di se stessi come soggetti di pensiero e devono trovare lo spazio o all’interno di ogni progetto educativo mirato allo sviluppo di una riflessività critica alimentata dalle specificità contestuali e disciplinari del conoscere e del ragionare.

Potremo dunque concludere, avvalorando la posizione sostenuta da Massimo Baldacci,⁷⁵⁹ che il pensiero critico è libero e affrontarlo attraverso modelli applicativi, o vincolarlo ad un ristretto “algoritmo” risulta riduttivo, limitante e contraddittorio. In tal modo, l’influenza dell’ambito di conoscenza sulla riflessione argomentativa, assumerebbe, rispetto alla logica proposizionale, una diversa e rinnovata impostazione. Infatti, sebbene sia possibile rintracciare delle costanti indipendenti dal campo di argomentazione, una parte degli standard argomentativi sono sensibili al contesto di ragionamento: si può ad esempio paragonare la forza di una conclusione raggiunta in un ambito controverso a quella di un altro ambito, come la struttura di un’argomentazione che può presentare fasi ricorrenti indipendenti dal campo di applicazione. Ma ciò che non sembra confrontabile sono i criteri, le ragioni, i fondamenti in base a cui giudichiamo l’accettabilità o meno di una certa conclusione. Dunque, teoria dell’argomentazione, logica informale (ne parlò per primo Gilbert Ryle nel suo articolo intitolato “*Formal and Informal Logic*” nel 1966 e l’analisi del linguaggio da Wittgenstein ad Austin, giungendo a Toulmin e Grice, ha fornito contributi notevoli a questo approccio), pragmatica comunicativa sono interconnessi importanti gli esiti delle loro indagini. Il nostro ragionare quotidiano si situa entro uno spazio informale, argomentativo e condiviso, ponte per un esercizio critico del pensare: basti pensare che una importante conseguenza di tale impostazione è il passaggio da una verità assoluta, come quella della logica classica, a una verità consensuale. Il valore epistemologico ed euristico del pensare argomentativo è riconosciuto e legittimato come forma di comunicazione che risiede nel suo interesse epistemico, analitico e critico e, lungi dall’essere illogico, ha i pregi di un pensare generativo che costruisce, immagina, inventa e sa dimostrare. Giudicare la correttezza del ragionamento generale,

⁷⁵⁹ Cfr. M. Baldacci, *La Buona scuola nasce dal pensiero critico*, in «Micromega», Agosto 2015

basandosi sull'applicabilità o meno di criteri di derivabilità logica, è utopico e riduttivo, un'utopia filosofica che si scontra con le dinamiche che regolano il pensare quotidiano e guidano l'individuo al riconoscimento della ragionevolezza: se infatti derivassimo tutte le nostre argomentazioni a forma deduttiva, esprimendo ogni affermazione in termine di conclusione derivata da dati e premesse, tutto risulterebbe artificioso e frutto di una razionalizzazione a posteriori formulata in base a principi a priori che non rispecchia la pratica del ragionare quotidiano, lontano dal rigore analitico cui mira la logica formale. Toulmin⁷⁶⁰ sostiene che la maggior parte delle argomentazioni che abbiamo occasione di usare in pratica non sono di questo tipo. Noi facciamo affermazioni sul futuro e le fondiamo con dei riferimenti alla nostra esperienza di come sono andate nel passato; facciamo asserzioni sui sentimenti di un uomo o sul suo stato giuridico e le fondiamo con dei riferimenti alle sue affermazioni e ai suoi gesti o al luogo di nascita o alle norme sulla nazionalità, adottiamo posizioni morali e diamo giudizi estetici e dichiariamo l'appoggio a teorie scientifiche o a cause politiche esibendo, come fondamento delle nostre conclusioni, proposizioni di tipi logici assai diversi dalla conclusione stessa. Ogni volta che facciamo una di queste cose, non ci può essere questione di considerare la conclusione come mera riformulazione con altre parole di qualcosa già affermato implicitamente nel dato e nel fondamento: benché l'argomentazione possa essere formalmente valida quando sia espressa nella forma "dato; garanzia; dunque conclusione, il passaggio dall'informazione su cui ci basiamo alla conclusione è un passaggio sostanziale. Un passaggio sostanziale potrebbe dunque essere un ragionamento che aggiunge qualcosa, generativo di conoscenza (vicino a quello che Kant chiamava "giudizio sintetico" che, lungi dall'essere una tautologia, tale è la deduzione analitica, ha un valore di ragionevolezza nel suo senso più globale). La cogenza di un'argomentazione, afferma Toulmin dipende dalla forza, attinenza e rilevanza delle giustificazioni addotte per le affermazioni contenute nei vari passaggi del ragionamento e dalla assenza di "fallacie" che compromettano la validità: un'argomentazione (le domande di fondo che guidano un'argomentazione sono sintetizzabili: Come si arriva a dire ciò? Come si può dimostrare l'attendibilità di credenze o pretesi tali? E ciò che si fa è ricostruire la storia dell'idea attribuendole una base più solida per mostrare che è sostenibile, dunque giustificabile,

⁷⁶⁰ S.E. Toulmin, *The uses of argument*, Cambridge University Press, *Gli usi dell'argomentazione*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1975, pp. 116-117

avvalendosi della ricerca di dati per cogliere quello più convincente, come rinforzo del fondamento, come “qualificatori modali” garanti) valida condurrà a conclusioni inferite, più che dedotte, attraverso una rimodulazione interpretativa e correlazione di dati a disposizione privi di arbitrarietà, casualità e vizi e saranno accettabili in base a assunzioni preliminari, in situazioni e campi disciplinari specifici. In questo approccio metodologico proposto da Toulmin può essere un applicabile ai processi di indagine riflessiva rispetto al procedere proprio dell’attività di ricerca intellettuale guidata da un metodo razionale.

Una via interessante è stata individuata da Brandom, nel riferirsi allo «spazio delle ragioni» che permette, in un certo modo, una dilatazione dell’azione del pensiero critico, evidenziando come esso non possa essere chiuso in un solo modello. Ciò che conta è che un’asserzione sia collocata all’interno di uno spazio di ragioni, entro il quale sia possibile vagliare tanto le autorizzazioni di quell’asserzione, che le conseguenze e gli impegni cui quell’asserzione dà luogo. Dunque, non può che risultare contraddittorio di cercare di assumere a fondamento dell’educazione al pensiero critico un modello determinato, un protocollo, o un algoritmo, come se fosse possibile identificare una serie di passaggi logici da insegnare a chi voglia imparare l’uso del pensiero critico. Anzi potrebbe essere una distorta soluzione dell’educazione al pensiero critico. Sulla questione dell’educazione al pensiero critico, recupereremo la suggestione di Dewey, il pensatore che considera la formazione del pensiero critico e riflessivo nell’opera «*Come pensiamo*».

2.1.5. Insegnare a pensare criticamente. La ricerca di S. Brookfield

Le ricerche sul pensiero critico, cui faremo riferimento in questo contesto, richiamano un approccio di ricerca fondato sulla raccolta dei resoconti diretti degli studenti elaborato dal professor Stephen D. Brookfield, docente presso l’Università del Minnesota, University of St. Thomas in Minneapolis. Lo studio, avvalendosi dei linguaggi, dei costrutti delle interpretazioni degli eventi da loro stessi vissuti⁷⁶¹,

⁷⁶¹ Gli studi sul pensiero critico si sono focalizzati, sino ad oggi, sull’analisi dei processi intellettivi, sulla tipologia di esercizi che possono incentivarlo e sulla determinazione della correttezza o erroneità di un argomento (Thomson, 2008; Fisher, 2001; Andolina, 200; Waller, 2004; Barnett e Bedau, 2005; Chaffee, 2006; Ruggiero, 2008; Nosisch, 2009). Essi poggiano sulla filosofia analitica e sulla tradizione logica per aiutare gli studenti a *pensare* in senso stretto (Flew, 1998), a porre le domande giuste (Browne e Kelly, 2007), a pensare in maniera logica (McInerney, 2005), e a giudicare rivendicazioni pseudo-scientifiche o superstiziose (Schick e Vaughn, 2002). Altri indagano sul come applicare il pensiero critico ai problemi morali (Wall, 2003), a idee profonde come la libertà, la

si focalizza su come effettivamente gli studenti conoscono e sperimentano il pensiero critico, su come *avvenga* nella loro testa, e su come gli insegnanti lo promuovono e lo sviluppano attraverso attività ed approcci più utili per aiutarli ad «imparare a pensare criticamente».

Le ricerche si ispirano ad una tradizione intellettuale del pensiero critico, quella del pragmatismo americano che fa dell'esperienza il suo centro di analisi e considera la chiave per "insegnare" il pensiero critico, comprendere in che modo gli studenti vivano il processo Esse evidenziando che il miglior modo per "imparare" il pensiero critico, sia quello di lavorare e cooperare in piccoli gruppi strutturati per fornire molteplici prospettive e alternative riguardo un contenuto studiato. Lo studioso presenta un modello generale di pensiero critico, utile a rivelare le "assunzioni strutturanti", il modo in cui pensiamo e agiamo per controllarne accuratezza e validità e aiutare ad agire in maniera consapevole. Le osservazioni effettuate da Brookfield derivano dalla somministrazione di oltre 1500 questionari compilati dagli studenti durante i corsi e nei seminari sul pensiero critico, tenuti negli ultimi trenta anni presso l'Università di St. Thomas (Minneapolis-St. Paul), la Columbia University (New York), e National Louis University (Chicago). Durante l'attività di insegnamento è stato utilizzato il Critical Incident Questionnaire (CIQ), uno strumento di valutazione delle lezioni, composto da cinque punti in cui si richiede agli studenti di ripensare il loro apprendimento in aula, riferito ad un breve arco di tempo scuola, una settimana, e di rispondere a cinque domande,⁷⁶² in base alla loro esperienza:

In quale momento ti sei sentito più coinvolto come apprendista?

In quale momento ti sei sentito più lontano?

Quale azione intrapresa da chiunque durante la lezione ti è sembrata più di aiuto?

Quale azione intrapresa da chiunque durante la lezione ti ha confuso di più?

giustizia, la moralità e la spiritualità (Chafee, 2008), e alle questioni riguardanti la fede (Conrad, 2008). Si cerca sempre di più il nesso tra pensiero critico e scrittura (Barnet e Bedau, 2005; Cooper e Patton, 2009) e tra esso e lo sviluppo della capacità di studiare (McWhorter, 2008), in S. Brookfield, «*Teaching for Critical Thinking*»

⁷⁶² Cfr. S.D. Brookfield, *Becoming a Critically Reflective Teacher, Divenire un Insegnante di Critico e Riflessivo* (Brookfield, 1995); per approfondire questo strumento si rimanda al sito (www.stephenbrookfield.com), nel quale sono riportati anche esempi di *case study* per il suo utilizzo. In un corso tradizionale che dura un semestre il questionario, anonimo, viene compilato una volta a settimana, gli ultimi cinque minuti dell'ultima ora di una specifica settimana sono riservati alla compilazione da parte degli studenti delle cinque domande, raccolti da uno studente e consegnati al professore per una revisione in vista della prima lezione della settimana seguente. Dai numerosi argomenti che emergono, la lezione successiva inizia con la condivisione insieme agli studenti di un breve resoconto sul contenuto dei moduli.

Cosa ti ha sorpreso di più della classe?

Dalle indagini effettuate sugli studenti risulta che il “modo migliore”, ancorché impegnativo, per sviluppare il pensiero critico sia il lavoro in piccoli gruppi, in cui i coetanei hanno la funzione di «specchi critici» che illuminano le assunzioni mai verificate prima, introducendo nuove prospettive. Sembrerebbe che gli studenti sperimentino il pensiero critico ancor prima del processo sociale di apprendimento e apprezzino quando gli insegnanti descrivono il processo e catturano l’attenzione degli studenti sul *come* ciò accade. Gli studenti trovano un *utile* fondamento del pensiero critico in esempi concreti, casi studio, incidenti critici, simulazioni, scenari per mettere il procedimento alla prova in scenari innocui, per poi gradualmente applicarlo alle loro esperienze di vita, oppure quando si verifica un evento inaspettato dal quale emerge un’idea che li “tira fuori” dalla loro *comfort zone*, definita dai teorici dell’apprendimento volto alla trasformazione, come Mezirow, «dilemma disorientante». Possono così intravedere il percorso su *come* hanno costruito e imparato il pensiero critico come processo in evoluzione.

La partecipazione alle attività in piccoli gruppi - focus sul quale si soffermano la maggior parte delle riflessioni nelle indagini CIQ - rappresenta per gli studenti il momento più impegnativo nell’apprendimento del pensiero critico e l’azione più utile si verifica quando qualcosa «colpisce nel segno»,⁷⁶³ quando cioè un loro coetaneo riesce ad attrarre l’attenzione di altri, ponendo domande, fino a quel momento non considerate, suggerimenti, idee e prospettive nuove su come affrontare in modo diverso e alternativo i problemi. E’ attraverso lo scambio con i coetanei in piccoli gruppi che l’attività, talvolta astratta, del pensare critico riesce ad arrivare a un “livello di dettaglio” e a conseguire l’obiettivo del processo. Ascoltare le domande o le risposte di coetanei allo stesso problema dispone positivamente e rende più facile agli studenti conviverci piuttosto che sentire porre domande, o considerare nuove idee dal punto di vista del docente. Le ragioni dipendono sia dal fatto che gli studenti, più propensi a porre domande o a suggerire prospettive differenti su un problema, utilizzano linguaggio semplice ed esempi vicini alla loro esperienza, sia dal fatto che le dinamiche di “relazione-potere” sono molto diverse da quelle che si innescano con gli insegnanti. La messa in discussione di una assunzione, tuttavia, viene meglio accettata da un pari piuttosto che dal

⁷⁶³ S.D. Brookfield, *How Critical Thinking Learned*, in «*Teaching for Critical Thinking. Tools and techniques to help students question their assumptions*», Jossey-Bass, 2011, pp.53-57

docente che, avendo nelle sue mani il loro destino e potendo esercitare il potere della sua autorità, sarebbe pronto a parlare di una prospettiva ignorata o a informare su una questione tralasciata.

1.6.1. Pensiero critico, un processo di apprendimento sociale

“Imparare dai coetanei”, sostengono gli studenti, è una attività di apprendimento sociale utile alla formazione del pensiero critico. Anzi, il pensare critico è un processo di apprendimento sociale se nelle attività condotte le regole di base sono fissate e comprese con chiarezza e il *focus* è sulla criticità: Non si tratta dunque di una chiacchiera piacevole che lascia spazio alla conversazione ovunque, ma in quanto processo di apprendimento sociale, il pensiero critico si sofferma sull’ascolto attento e reciproco degli studenti, che si interrogano a vicenda fornendo nuove prospettive e idee. I processi strutturati di apprendimento sociale, segnalati da Brookfield, che inducono a pensare in modo critico, consistono nell’ «analisi degli scenari» e nella procedura di «conversazione critica», in cui gli studenti condividono assunzioni implicite o esplicite, causali o prescrittive o paradigmatiche o immaginando alternative. Mediante «l’analisi degli scenari» - esercizio introduttivo, corto e innocuo, si focalizza su una situazione e un personaggio inventati - agli studenti viene richiesto di leggere brevi vignette di testi romanzeschi, in cui dei personaggi devono compiere delle scelte, inoltre, vengono affidati loro tre compiti da risolvere in gruppo. Una volta letto individualmente lo scenario condividono: le assunzioni implicite o esplicite che, a loro parere, influenzano il personaggio, e indicano se dal loro punto di vista sono casuali, prescrittive o paradigmatiche; il modo in cui, secondo loro, il personaggio potrebbe verificare le sue assunzioni; dei suggerimenti da proporre per un’interpretazione diversa degli scenari. Mediante la procedura di «conversazione critica»⁷⁶⁴ - una versione molto più intensa di processo strutturato di apprendimento sociale che induce a pensare in modo critico - lo studente espone a un gruppo di coetanei una situazione che lo coinvolge direttamente, che vorrebbe comprendere meglio, descrive la situazione e risponde alle domande poste dai coetanei. Ci sono delle regole di base definite per determinare il modo in cui le domande sono poste perché siano considerate utili richieste di informazioni, non accuse distruttive, come ad esempio “*Ma dici seriamente?*” o “*Per quale assurdo motivo non hai...?*”. I

⁷⁶⁴ Cfr. *Developing Critical Complexity: Intermediate And Advanced Protocols*, pp. 105, in *Teaching for Critical Thinking*

coetanei informano poi gli studenti delle assunzioni, esposte in base a regole stabilite, che a loro parere faranno meglio capire la situazione, suggeriscono metodi diversi per comprenderla, riferiscono direttamente cosa a loro parere si dovrebbe fare e riassumono oralmente cosa hanno imparato dalla lezione.

Scoprire che il pensiero critico sia un processo di apprendimento sociale è estremamente sorprendente, se solo consideriamo quanto sia difficile discostarci dalle nostre convinzioni, assunzioni e visioni del mondo, semplicemente decidendo di intraprendere un'azione di auto-valutazione: per acquisire coscienza e consapevolezza delle assunzioni, sostiene Brookfield, siamo ostacolati dai nostri filtri interpretativi, da schemi percettivi che determinano *come* vedere le nostre esperienze. Occorrerebbe porsi al di fuori di noi stessi, trovare lenti che riflettano un'immagine differente perché le nostre assunzioni profonde siano viste chiaramente da un atto di volontà propria, con l'aiuto di persone che fungono da «specchio critico», a condizione che non si inneschi, un ciclo di auto-conferma che trovi legittimazione in forme di assunzione accettate in maniera acritica che, confermando le stesse assunzioni, generano una conversazione improduttiva dove pregiudizi e stereotipi vengono riconfermati. Spesso accade che la ricerca sistematica di assunzioni venga intenzionalmente accantonata per paura dell'ignoto, del "dove" si possa arrivare e si evitino situazioni sfidanti: per questo è importante che l'insegnante si assicuri che le attività organizzate in piccoli gruppi possano far emergere dilemmi, prospettive inedite che dèstino sorpresa: è molto più accettabile condividere un problema, sapere che altri stanno lottando come noi e considerando altre prospettive per scoprire nuove, sebbene a nessuno piaccia scoprire che le idee con le quali convive da sempre siano distorte o prive di valore.

1.6.2. Modellare il pensiero critico

L'azione significativamente importante per un insegnante consiste nel «modellare» il pensiero critico. Ancora più sorprendente risulta, dalle risposte emerse dagli studenti, che accorgersi o dimenticarsi della presenza del docente, sia utile a pensare criticamente. «Se imparavano senza di me, senza che io dicessi o facessi molto, - sostiene Brookfield - e se ignoravano la mia presenza, allora sentivo che stavo insegnando nel migliore dei modi». ⁷⁶⁵ Ciò significa che si può essere molto efficaci insegnando «a bocca chiusa», ⁷⁶⁶ ma quando si tratta di insegnare agli studenti *come*

⁷⁶⁵-S.D. Brookfield, *How Critical Thinking Is Learned*, pp.60-61

⁷⁶⁶ D.T.Finkel, *Teaching with Your Mouth Shut*, Portsmouth, NH, Heinemann 2000

esercitare il pensiero critico, essi guardano costantemente i docenti per capire come sta andando il processo. Per guadagnare il diritto di chieder agli studenti di «*farlo da sé*», occorre, sostiene Brookfield, che gli insegnanti cerchino di illuminare e ricercare le loro stesse assunzioni, attraverso esempi personali su *come* si cerca di pensare in modo critico: a volte, una precoce divulgazione della propria esperienza di pensiero critico può portare a un livello di apertura che influenza in maniera significativa lo studente portandolo ad occuparsi delle proprie assunzioni. Gli studenti trovano *utile* e di *sostegno* quando i docenti spiegano «il *perché* si sta facendo ciò che si fa», in quanto dimostra che il docente è un professore *riflessivo*: ciò alimenta la loro fiducia e stima a pensare che ci siano un insieme di autentiche ragioni che guidano la loro azione. Comunicare ad alta voce le ragioni per le quali si introduce una particolare attività in un aula o si modifica modalità d'insegnamento o si sceglie una determinata fonte, o come si sceglie di inserire uno studente in un gruppo, aiuta gli studenti a capire che qualunque cosa gli venga insegnata, li fa sentire nelle mani di una guida fidata, sapendo che esiste una certa razionalità dietro le nostre azioni e scelte. Insomma, a nessuno piace pensare, meno ancora agli studenti, che la persona che li coinvolge in un'attività ne fa parte senza averlo pianificato, senza ragionare o senza un'esperienza pregressa: è questo il caso quando un professore chiede agli studenti di impegnarsi in una complessa attività di apprendimento, come il pensiero critico di cui risulta impossibile esporre la propria prassi. Per modellare il pensiero critico, sostiene Brookfield, è essenziale utilizzare esempi del vissuto personale e spiegare le ragioni che guidano le nostre azioni- sapere che sta a cuore del docente ciò che fa, per convincere gli studenti di non essere stati ingannati, anzi, di potersi fidare: vedere un insegnante testimone di vita quotidiana, con le sue fragilità, aumenta la fiducia della competenza all'insegnamento dei docenti e la rassicurazione degli studenti di fronte ad un insuccesso nell'affrontare un problema, che deve essere stimolo a non arrendersi, in quanto non significa essere poco intelligenti o poco intellettuali.

1.6.3. L'esperienza del «dilemma disorientante»

Tra le esperienze descritte dagli studenti sulle attività svolte in classe di maggiore utilità per imparare a pensare in modo critico, il riferimento è spesso a scenari, casi studio, particolari esperimenti, simulazioni, testi specifici, legati a situazioni molto concrete. E' molto più semplice per gli studenti, descrivere assunzioni sulle quali stanno lavorando, riferirsi a una particolare attività o esperienza, piuttosto che

condurre discorsi astratti e generici riguardo al miglior modo di studiare, ad esempio matematica o cosa costituisce una critica legittima in storia dell'arte. Uno dei modi per trasmettere terrore nell'animo di uno studente, sostengono loro stessi, è chiedergli cosa sia per lui un'assunzione, sia perché spesso non conosciamo in profondità le nostre assunzioni e, perché è difficile definirla esattamente, se non attraverso una indagine e analisi, una specifica esperienza per cui l'esito della prima risposta che per primo passa sulla testa è quasi sempre banale.⁷⁶⁷ Affinché gli studenti pensino in maniera critica, occorre orientare questo processo attraverso attività specifiche, ponendo le giuste domande. «Quali sono i motori inferenziali che fanno sì che interpretino in quel modo il risultato di un esperimento? Qual è il dato di fatto che trovano più convincente nel confermare un'ipotesi? Cosa non li persuade o non trovano rilevante riguardo agli altri dati di fatto? Perché una teoria sembra spiegare meglio una particolare sequenza di eventi piuttosto che un'altra?». ⁷⁶⁸ Ogni qualvolta dunque, si riesce a focalizzare l'attenzione degli studenti sul «perché» abbiano compiuto una particolare scelta tra le opzioni disponibili, si entra nel merito del *pensiero critico* in maniera più produttiva, rispetto a quando si parla in maniera astratta e generica. Ma quando nella costruzione delle conoscenze si verifica qualcosa di nuovo, una situazione inaspettata che obbliga a «pensare diversamente», rispetto a qualcosa ovvio e scontato, ci troviamo di fronte ad un «dilemma disorientante», come lo ha definito J. Mezirow nelle ricerche sull'apprendimento trasformante,⁷⁶⁹ che si focalizza su situazioni che nascono dal nulla e conducono a *rivalutare* il nostro modo di pensare, le nostre prospettive, cambiando l'abitudine e le priorità con cui diamo un senso agli eventi nella nostra vita, riorientandola. Il ruolo giocato dalla capacità di accedere a un repertorio conoscitivo e professionale ampio e articolato è fondamentale in ogni fase della riflessione, ma trova al suo livello più elevato la possibilità di incidere profondamente, cambiando ciò che Mezirow definisce «prospettive di significato» e producendo quell'apprendimento trasformativo,

⁷⁶⁷ Ne è prova, la risposta generica degli insegnanti alla domanda sulle assunzioni riguardo le "qualità" di un buon insegnante che ricalca esattamente ciò che hanno detto i loro stessi tutori o ciò che hanno letto nella letteratura professionale. Diversa e concreta e densa di dettagli sarà la risposta alla domanda sul giorno del mese scorso in cui gli insegnati pensano di aver lavorato meglio, o peggio. Segnale che le assunzioni faranno capire molto di più riguardo alle assunzioni della persona che avete di fronte rispetto al semplice domandare

⁷⁶⁸ S.D. Brookfield, p.69

⁷⁶⁹ J. Mezirow, *Transformative Dimension of Adult Learning*, S.Francisco, Jossey-Bass, 1991, tr. it. *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003

obiettivo ultimo della riflessione.⁷⁷⁰ Sono gli studenti a ritenere essenziale per costringerli a «pensare diverso», la presenza di un accadimento, qualcosa di drammaticamente inquietante, in quanto si ricorda più chiaramente e a cui si risponde in maniera più decisa. L'aspetto che assumono i «dilemmi disorientanti», unificati tutti dall'imprevedibilità,⁷⁷¹ varia in base alla disciplina e all'argomento: certo è che ogni volta che un caso studio sembri familiare allo studente, ma l'esito è assolutamente inaspettato, ci troviamo di fronte a un «dilemma disorientante», importante per innescare processi di pensiero critico. Il trucco nell'introdurlo consiste nell'essere abbastanza “sconcertante” o “imprevedibile” da sollecitare gli studenti nella loro *comfort zone*. Un buon metodo, suggerisce lo studioso, può iniziare con il mostrare agli studenti come un docente si comporta dinnanzi a qualcosa di ugualmente disorientante, come ad esempio di fronte a una richiesta inaspettata o a un quesito difficile, o come affronta una sfida lanciata da qualcuno che sbilancia i propri schemi di pensiero.⁷⁷² Per molti studenti, un dilemma disorientante è l'ammissione di un professore, considerato “custode della certezza”, di aver detto una cosa sbagliata o di aver fatto un errore.

1.6.4. Imparare a pensare criticamente, un processo generativo

«Imparare a pensare criticamente» è un processo incrementale, generativo, che si evolve nel tempo e, nelle ricerche condotte da Brookfield, risulta che solo alla fine del programma di insegnamento o del corso, gli studenti siano coinvolti in una analisi critica diretta delle loro stesse idee e forme di ragionamento, in quanto, generalmente, non mettono immediatamente in gioco le loro ragioni o scelte. Soltanto con il tempo, con l'introduzione di procedimenti critici si avvicineranno sempre più all'analisi diretta del modo di pensare e delle azioni. Ma, ritiene lo studioso, rivisitando l'impostazione, che non è una buona idea iniziare una sequenza di pensiero critico focalizzandosi sin dall'inizio sulle ragioni e esperienze degli studenti, in quanto risulta troppo intimidatorio, intimo e rischioso. La fase di apertura ad una sequenza di pensieri critici dovrebbe prevedere, secondo

⁷⁷⁰ M.C. Michellini, *Riflessività e pratiche educative*, Tecnodid, Napoli 2008 p. 32

⁷⁷¹ E' il caso di un chimico che conduce un esperimento del quale sostiene di conoscere in anticipo se un ipotesi è dimostrabile o meno, e, se accade il contrario, si verifica il “dilemma disorientante”. Fa lo stesso per un esperto di inglese che, sicuro della correttezza della sua interpretazione di un passaggio, legge un'analisi completamente differente.

⁷⁷² Brookfiel riferisce il caso di alcuni colleghi che utilizzano modi inediti per sollecitare gli studenti da subito: un collega che era solito iniziare un corso domandando di valutare una sua opera ben vista nel suo ambito; un'altra collega iniziava l'unità didattica sul razzismo sdraiandosi all'ingresso dell'aula in modo tale che gli studenti fossero costretti a passarle sopra per entrare nell'aula.

Brookfield, due momenti. Inizialmente, il docente dovrebbe costruire «l'impalcatura», fornire modelli, procedure ed esempi di processo ai quali gli studenti possono ancorare le proprie attività di pensiero critico, chiarire in termini specifici cosa sia un protocollo di pensiero critico per fornire loro il maggior numero di esempi possibili - cosa molto amata dagli studenti - dell'aspetto che hanno queste procedure in concreto e come possano essere applicate a specifici ambiti. Successivamente, agli studenti vengono forniti esempi di esperimenti, teoremi, testi, argomenti, casi studio o concetti nei loro campi che sottopongono all'analisi critica: «Qual è il dato di fatto che negli esperimenti è stato preso più seriamente? Quali sono le assunzioni fatte quando sono state testate le ipotesi sulla natura di un fenomeno d'indagine? Come si concludono le proprie analisi? Che tipi di ragionamento (induttivo, deduttivo, fallimentare, analogico, ecc.) sono utilizzati nel testo? Come le assunzioni trovate potrebbero essere applicate a ulteriori casi?»⁷⁷³. Una volta che gli studenti sono in grado di applicare correttamente le procedure di critica al contenuto preventivamente scelto da altri, il processo inizia ad avvicinarsi alla fase finale e lo studente analizza le proprie esperienze. A questo punto, piuttosto che guardare con occhio critico i processi di ragionamento utilizzati dagli esperti della materia, gli studenti cercano di sperimentarlo su loro stessi: gli viene chiesto di “sporgersi indietro sulla loro sedia”, dietro la quale stanno ragionando ed esaminando il loro stesso processo di ragionamento relativo all'elaborazione di assunzioni di affidabilità e validità applicate al disegno sperimentale, o le ragioni che gli fanno sentire un'interpretazione più accurata rispetto ad un'altra. Lo studente esamina il suo stesso processo di ragionamento, piuttosto che mettere a nudo i ragionamenti di studiosi e esperti del campo.

1.6.5. Per una didattica del pensiero critico

Il pensiero critico, secondo Brookfield,⁷⁷⁴ non è solamente un procedimento accademico per giungere a un buon esito scolastico, a dissertazioni elegantemente argomentate o a ipotesi sperimentali che riescono a resistere all'esame più

⁷⁷³ S.D. Brookfield, p.74

⁷⁷⁴ L'analisi e gli studi compiuti da Brookfield sul pensiero critico muovono da una circostanza personale dalla quale matura progressivamente il convincimento profondo che l'abilità di pensare criticamente circa supposizioni, credenze e azioni fosse una necessità di sopravvivenza. E' così che decide di “pensare criticamente” la sua depressione, assegnandosi il compito di “scavare in profondità per drenare la forza mentale e sconfiggerla”. Inizia a delineare alcune delle assunzioni superficiali e ragionevolmente facili da identificare, sulla comprensione della relazione causa ed effetto

scrupoloso. Né è la stessa cosa di essere razionali, essere capaci di risolvere problemi, o essere creativi, anche se tutti questi aspetti sono presenti quando pensiamo criticamente o, addirittura qualcosa che accade ad una certa età o quando si ha il tempo di sedersi e riflettere su un'idea o su una situazione. Non è correlato all'IQ, all'intelligenza né è qualcosa che solo persone laureate o che hanno studiato filosofia possono praticare. Il processo basilare di pensiero critico implica invece identificare le assunzioni che determinano le nostre azioni e danno forma al nostro pensiero, verificare le condizioni di validità, guardare le nostre idee e decisioni (intellettuali, organizzative, personali) attraverso differenti punti di vista in base alle quali agire informati. Nel «ricercare ipotesi», scoprire da punti di vista diversi, la loro validità, provare a giudicare quanto e fino a che punto influenzano il nostro pensare e agire, consiste il processo di base del pensiero critico. Ogni qualvolta ciò accade, quando cioè diveniamo coscienti delle ipotesi che guidano le nostre azioni e i modi di pensare, iniziamo a verificare l'accuratezza delle supposizioni e il pensiero critico sopraggiunge e si realizza. Le supposizioni⁷⁷⁵ allora possono essere guida alla verità incorporate nel nostro punto di vista mentale e la chiave di questo processo è identificare e valutare cosa noi consideriamo come evidenza convincente per le nostre ipotesi: a volte l'evidenza è empirica (cose che ci sono accadute), altre autorevole (cosa le persone di cui ci fidiamo ci hanno assicurato come verità), o derivate da ricerche metodiche che abbiamo condotto.

1.6.6. La valenza formativa delle discipline

Finora il pensiero critico è stato presentato da Brookfield come “l'abitudine” di assicurarsi che le nostre supposizioni siano accurate e che le nostre azioni diano il

⁷⁷⁵ Le supposizioni non sono tutte uguali, quelle che derivano dalle ideologie dominanti sono particolarmente difficili da scoprire, perché sono ovunque e comuni da essere concepite come ovvie e non meritevoli di essere oggetto di un'intensa indagine. Le ideologie sono una serie di credenze e pratiche accettate dalla maggioranza come modi ragionevoli di organizzare il mondo. Alcune agiscono a livelli macro (come la supposizione che la democrazia con sistema maggioritario di voto sia il sistema decisionale che più correttamente rispecchia i bisogni più importanti della maggioranza), altre operano a livello micro (come la supposizione che il voto segreto fornisca il risultato più veritiero, o che un'azione supportata da un voto di maggioranza abbia la più alta legittimità sia pertanto quella che dovrebbe essere seguita). Brookfield si riferisce a tre tipi di supposizioni da cui mettersi in guardia: *paradigmatiche*, che esprimono il modo in cui vediamo il mondo, le assumiamo come valide rappresentazioni della realtà; *prescrittive* che riguardano il modo in cui pensiamo che il mondo debba funzionare e come le persone dovrebbero comportarsi in una particolare situazione; *causali* relative al perché le cose accadono in un dato modo, che riguardano il modo in cui le diverse componenti del mondo operano e le condizioni sotto cui possono essere cambiate. Sono facili da scoprire, più comuni e stabilite in due modi: il primo, quando tali supposizioni governano il comportamento futuro, espressa predittivamente, “se faccio A, allora accadrà B”; il secondo, quando sono stabilite è retroattivo e facciamo ricorso a passate esperienze per usarle come guida di condotta per il futuro

risultato sperato: un modo incontrovertibile, conveniente rispetto al quale nessuna persona ragionevole potrebbe opporsi., una concezione di pensiero critico neutrale derivata ampiamente dalla tradizione della filosofia analitica (la più diffusa nell'educazione americana elementare, superiore e universitaria in cui a fine anno si attesta negli studenti la loro abilità di pensare criticamente, la capacità di dare spiegazioni circa le loro opinioni e citare le prove per le loro conclusioni). Il pensiero critico è utilizzato per intraprendere azioni consapevoli, basate sull'evidenza, che possano essere spiegate ad altri e possiedano una buona possibilità di raggiungere il risultato da noi desiderato. Ma, non appena si comprende come il pensiero critico sia collegato all'azione, si entra nel regno dei valori, ci si pongono le domande, "azione per cosa?" e "quali azioni vogliamo sostenere?". A volte, le azioni servono il fine del soggetto che possono diventare discutibili se si prova ad ingannare, manipolare, danneggiare o trattare in modo violento qualcun altro, altre volte le azioni che pensiamo siano a nostro maggiore vantaggio sono in realtà dannose per noi. Parte del pensiero critico è assicurarsi che le azioni che scaturiscono dalle nostre supposizioni siano giustificabili secondo alcune nozioni di bontà o desiderabilità, ma le questioni possono complicarsi se le opinioni divergono e non si è d'accordo sulla decisione nel fornire la risposta migliore o sulla valutazione del ragionamento più corretto. Ognuno può citare prove, analizzare esperienze, presentare persone credibili e autorevoli che supportino i nostri punti di vista, ammettendo che si è giunti a una certa posizione attraverso un intreccio di analisi delle nostre esperienze, ragionando nel modo più critico possibile e unendole con la nostra visione di come apparirebbe il mondo se funzionasse correttamente. Il pensiero critico non può essere analizzato come un distinto processo di azioni mentali,⁷⁷⁶ separato dai valori e dalle responsabilità, dal *cosa è su cui noi stiamo riflettendo criticamente*, è questo uno dei *limiti* del pensiero critico. Esso viene sempre applicato per scopi più ampi, quindi abbiamo sempre bisogno di essere certi riguardo i principi che caratterizzano il pensiero critico, perché viene fatto, e come alcuni ragionamenti miglioreranno una situazione. Quando le persone pensano criticamente si domandano, indagano quale sia l'ipotesi fondamentale sottesa del problema definito si pongono in qualche modo, il grande

⁷⁷⁶ Se il pensiero critico fosse compreso solo come un processo di analisi delle informazioni, in modo da poter intraprendere azioni che producono il risultato desiderato, allora, sostiene Brookfield, alcuni dei più crudeli atti del comportamento umano potrebbero essere definiti come pensiero critico

quesito della vita, «Cosa costituisce l'apprendimento? Come organizziamo le comunità e le organizzazioni per incoraggiare la correttezza? Qual è lo scopo fondamentale dell'insegnamento? Cosa significa lavorare in maniera autentica? Porsi tali domande può sembrare utopistico, impraticabile, qualcosa da cui ci emancipiamo arrivando a considerarla come una noiosa perdita di tempo.⁷⁷⁷ In ambito formativo, dunque, il pensiero critico consente di realizzare il processo mediante il quale gli studenti diventano coscienti riguardo a due insiemi di assunzioni, siano capaci di "criticarle" e di prendere posizione nei confronti di quelle che sono più legittimate, prima, analizzando quelle sostenute dagli studiosi di un campo di studio riguardo la maniera in cui si crea e si sviluppa il pensiero legittimo, poi mettendo in discussione le loro stesse assunzioni per strutturare il modo di pensare e le loro azioni. Brookfield segnala l'esistenza di due scuole di pensiero valide. La prima, di approccio indagativo, sostiene la necessità di coinvolgere il pensiero critico in ogni apprendimento. Prima di poter ragionare criticamente su qualcosa, è necessario aver studiato quel "qualcosa", per averne informazioni, conoscenze e padronanza necessarie e incominciare a giudicarlo criticamente, solo dopo aver imparato a leggere questa "mappa" sull'argomento⁷⁷⁸ per aiutare a capire il terreno intellettuale: dunque prima di imparare questa grammatica è surreale aspettarsi dagli studenti che sappiano pensare criticamente su un argomento, per questo, la maggior parte dei programmi che include il pensiero critico tra i suoi obiettivi, inizia con un fedele processo tradizionale in cui si trasmettono informazioni, si fanno assimilare i contenuti fondanti, per imparare cosa è giudicato conoscenza legittima in quella data area. La seconda, sostiene invece che sia sempre possibile incorporare il pensiero critico nei corsi che introducono un nuovo argomento,⁷⁷⁹ persino nelle più tradizionali discipline "pesanti", come nel caso dell'apprendimento di una nuova lingua, di cui si impara

⁷⁷⁷ S.D. Brookfield, pp.155-162

⁷⁷⁸ Brookfield si riferisce alla nozione di R.S. Peters sulla grammatica di un argomento, le sue fondamenta, i suoi contenuti imprescindibili, la sua epistemologia

⁷⁷⁹ I fautori dell'insegnamento del linguaggio di base, che si ispirano alla metodologia di Paulo Freire (2005), sostengono che egli abbia sviluppato un processo attraverso il quale i contadini potessero imparare a leggere e scrivere mentre contemporaneamente acquisivano coscienza sulle dinamiche del potere nelle loro comunità e si allarmavano per la loro oppressione. [Anche l'opera di Ira Shor (1987), sull'utilizzo quotidiano delle esperienze per insegnare agli studenti il pensiero critico ricade in questa corrente: ne è un esempio, quando aiutava loro a capire le dinamiche del monopolio capitalista attraverso l'analisi degli hamburger che mangiavano nella caffetteria del liceo. In molti corsi di orientamento per le matricole ci sono esempi simili per gli studenti per indurli a fare alcune riflessioni critiche di base nel chiarimento di una serie di assunzioni che hanno sostenuto nella loro vita liceale

i rudimenti della grammatica. L'integrazione del pensiero critico nel metodo di insegnamento, ritiene Brookfield, è sempre *possibile*⁷⁸⁰, pur a livelli diversi soprattutto nella qualità e nel rispetto di tempi specifici in una attività di insegnamento che richiedono chiarire e verificare assunzioni, guardare il materiale da prospettive differenti: quando si dà testimonianza agli studenti della direzione critica del proprio lavoro sul miglior modo di "formare" studenti, già nel solo atto di spiegare le ragioni per le quali si è organizzata la classe in un certo modo o quando si spiega *perché* il primo compito assegnato per casa sia strutturato in un determinato modo, o il motivo per cui il *syllabus* sia organizzato in un certo modo. Innanzitutto, quando le capacità o la conoscenza devono essere applicate al mondo reale, gli studenti devono determinare come le conoscenze astratte o l'insieme delle capacità generali apprese in aula, possano rispondere nelle situazioni di vita quotidiana. Lo studente deve essere capace di capire quale assunzione seguire, quali segnali ricercare, quale prova accogliere più seriamente, quando è necessario esercitare il giudizio autonomo, quando immaginare possibili interpretazioni e prospettive alternative: in tutti questi casi agli studenti vengono presentati dati testi e situazioni in cui sia importante imparare e vedere da molteplici punti di vista con cui queste cose possano essere comprese, quando le azioni e decisioni che necessitano di essere informate, richiedono di spiegare la ragione utile a ricostruire la catena di ragionamento che li ha condotti a una particolare prova, una conclusione o alla decisione di agire in un determinato modo, quando formulare giudizi rapidi e tempestivi, su come reagire a situazioni in assenza di dati rilevanti.

1.6.7. Alle radici del pensare critico⁷⁸¹

⁷⁸⁰ S. D. Brookfield, *Introducing Basic Protocols of Critical Thinking*, pp.81-83

⁷⁸¹ Per economia del lavoro, si rinvia l'approfondimento sulle *Tradizioni culturali del pensiero critico*, alla sezione «Critical Thinking Across the Disciplines» che definiscono la plurivocità di significato. Un elemento comune che attraversa le cinque tradizioni è l'attitudine, o la disposizione, all'apertura intellettuale. Un *pensatore critico* è, per definizione, un pensatore sempre disposto a riformulare ipotesi, a mettere in discussione le assunzioni, ad accettare come assioma la proposizione che in qualsiasi cosa creda, ed a prescindere da quanto fortemente ne sia convinto, gli eventi futuri potrebbero dimostrarne il contrario e anche le convinzioni più profonde sono suscettibili di cambiamento, o di essere abbandonate, dinanzi all'evidenza. Ci limitiamo a segnalare che per la *tradizione analitica*, «pensare criticamente» descrive il processo attraverso il quale gli studenti accrescono la propria capacità di costruire e decostruire argomentazioni; consiste nel richiedere loro di giustificare ogni opinione, asserzione o conclusione a prescindere dalla materia e, le loro ragioni vengono ritenute più o meno valide in base all'evidenza addotta a supportarle. La *tradizione pragmatista*, tenta di utilizzare il pensiero come arma per rendere più efficace l'azione intrapresa per fare prosperare l'individuo per un futuro aperto. Pone costantemente in questione le assunzioni implicite derivanti dalle interpretazioni precedenti del passato, mette in discussione ogni forma di dogmatismo dalla sua convinzione di una fallibilità, ogni asserzione è suscettibile di revisione. Il pragmatismo trova un terreno fertile nella teoria critica, nell'interesse, per la politica e

Il modello generale di pensiero critico proposto valuta il modo in cui “cambia” e viene utilizzato nelle diverse discipline, materie e campi del sapere.

Brookfield attesta che nel lavoro didattico tutti gli insegnanti, indipendentemente dalle discipline insegnate, sono interessati a trasmettere il pensiero critico ai loro studenti, a partire dalla constatazione dell’esistenza di un elemento comune sul quale tutti possono essere d’accordo. Ma, per ottenere dagli studenti il pensiero critico è necessario che essi riconoscano, e se necessario mettano in discussione, gli assunti che determinano il modo in cui la conoscenza in quella determinata disciplina viene legittimata. A volte, l’enfasi viene posta sulla scoperta degli assunti alla base delle argomentazioni di esperti del settore, altre, sulla necessità che gli studenti stessi chiarifichino gli assunti in base nei quali operano. A prescindere dalla disciplina, tutte le aree del sapere accademico sono costruite sulla base di assunti che riguardano ciò che gli studiosi della singola disciplina considerano conoscenza legittima. Un concetto utile alla spiegazione di questo fenomeno è, secondo Brookfield, quello che il filosofo inglese R. S. Peters chiama “grammatica”⁷⁸² di una materia. Essa si compone di contenuto ed epistemologia.

In contesto lavorativo, invece, seguendo gli studi di Argyris,⁷⁸³ «pensare criticamente» può essere rappresentato dall’uso, da parte dei dirigenti di organizzazioni, di tecniche di brainstorming e apprendimento tramite *double loop*, come cambiamento personale orientato alla professione. In questo caso, obiettivo del pensiero critico è esaminare le assunzioni che governano le decisioni di business, controllare se tali siano basate su un’adeguata comprensione delle condizioni del mercato e assicurarsi che le decisioni poi implementate portino alla massimizzazione dei profitti e della produttività. Scopo ultimo di questo tipo di

l’azione sociale, dove l’enfasi è sull’azione finalizzata ad “ottenere il miglior risultato possibile”. Quando i professori chiedono agli studenti di “pensare criticamente” alla connessione tra la loro vita di tutti i giorni e le loro assunzioni, si ispirano alla tradizione pragmatica per la quale il cuore del pensiero critico è comprendere meglio le proprie assunzioni analizzandole da diversi punti di vista. Il pragmatismo e il pensiero critico, come scoperta e analisi delle assunzioni da più prospettive, sostiene Brookfield, hanno entrambi come obiettivo la comprensione della vita di tutti i giorni; entrambi apprezzano il maggior numero di interpretazioni; ed entrambi valutano la ricerca come processo costante di sperimentazione sotto nuovi approcci, che incorpora le nuove scoperte

⁷⁸² La grammatica del contenuto di una materia è l’insieme di conoscenze di base che lo studente deve possedere per dimostrare competenza in quella materia. Non si riferisce a nozioni specifiche, ma ai *processi* attraverso i quali stabiliamo che tali nozioni sono veritiere, congegnati da uomini, con l’intendimento, come affermato da Thomas Kuhn⁷⁸², che i ricercatori nel tempo possono cambiare le loro epistemologie, o i loro paradigmi sulla legittimità della conoscenza. (Michel Foucault (1980) si è rivolto alla questione di come le discipline creano ciò che si ritiene legittimo nel concetto di “regime di verità”)

⁷⁸³ Cfr. C. Argyris, D.A. Schon, *Apprendimento organizzativo*, Guerini Associati, Milano 1998

pensiero è quello di assumere azioni che conducano ad un incremento dei profitti e della produttività e trae molto dalla filosofia analitica e dalla logica interessata a come vengano elaborate le argomentazioni. Altri invece, sostengono che «pensare criticamente» in contesto lavorativo significhi qualcosa di ben diverso, e che il pensiero critico coinvolga sempre una critica vigorosa ed esplicita al sistema capitalistico.⁷⁸⁴ Questo tipo di pensiero critico prende molto dalla tradizione della teoria critica che studia i rapporti di potere allo scopo di creare socialismo democratico.

Il pensiero critico, ha evidenziato Brookfield, è come un processo di apprendimento che può essere integrato attraverso l'intera esperienza scolastica e si può inserire in una discussione di gruppo, organizzando la partecipazione degli studenti ad una simile discussione, attivando i processi della discussione che stimolano il pensiero critico (*critical debate*), orientando e facendo emergere domande.

L'auspicio che il pensiero critico innervi ogni fase degli studi, liceali e accademici (che proclamano la fedeltà a tale approccio) si sposa con le dichiarazioni della *mission* istituzionale di varie istituzioni di formazione superiore in Nord America, il cui mandato deve prevedere lo sviluppo del pensiero critico come il progetto intellettuale di base fondato sull'impegno civico di aiutare gli studenti a diventare cittadini responsabili, interessati a difendere la democrazia e la promozione del pensiero critico (come nell'università St. Thomas University dove è impegnato il professor Brookfield, nella quale le due cose sono connesse e il pensiero critico è considerato uno degli elementi per una leadership moralmente responsabile che opera per il bene comune). Una qualunque istituzione che desideri favorire il pensiero critico attraverso le varie discipline deve garantire che gli studenti e le facoltà abbiano una *comprensione condivisa* di tale processo, alle cui fondamenta sono riassumibili, secondo Brookfield, quattro operazioni intellettuali generiche: identificare le assunzioni (paradigmatico, prescrittivo e casuale) che strutturano il nostro pensiero e determinano le nostre azioni; scoprire il grado di accuratezza e validità di tali assunzioni; considerare le nostre idee e azioni sotto diverse prospettive; intraprendere azioni informate. In questo modo, sarà possibile

⁷⁸⁴ P. Allman, *Critical Education Against Global Capitalism K.Marx and Revolutionary Critical Education*, Westport, CT, Bergin and Garvey 2000. Il contributo evidenzia come questo tipo di pensiero critico sul lavoro studi il modo in cui i profitti vengono distribuiti e le condizioni in cui tali profitti vengono generati ed evidenzia e questiona la legittimazione dell'ideologia capitalista attraverso cambiamenti del linguaggio

esplorare e comprendere come il pensiero critico possa informare il curricolo partendo da una sua comprensione comune, integrata nei programmi di discipline differenti, che identifichi il pensiero critico come “il processo attraverso il quale gli studenti diventano coscienti riguardo a due insiemi di assunzioni”.

2. Il «miglior modo di pensare»

2.1. Il pensiero riflessivo

Il miglior modo di pensare è il pensiero riflessivo.
[..] Pensare è un'arte.
John Dewey

L'espressione *critical thinking*, finora rappresentata, può esser fatta risalire a Dewey in relazione all'enfasi posta sull'importanza della necessaria riflessività del pensiero⁷⁸⁵ e allo stretto legame esistente tra un'educazione strutturata sul modello della ricerca scientifica e l'emancipazione, in senso democratico, di tutta la comunità umana.⁷⁸⁶

Nel corso della trattazione, adotteremo questa prospettiva critico-riflessiva, come capacità riflessiva di pensare sul pensiero, sull'azione che può essere educata nel guardare l'uomo, la crescita, lo sviluppo umano in una prospettiva di cambiamento e trasformazione giacché il raggiungimento dell'autonomia intellettuale non è un punto fisso nella formazione del giovane che mira alla progressiva coscienza di sé rispetto a cui diventa capace di un agire autodeterminato, deve riaffermarsi lungo tutto l'arco della vita. Tale “padronanza” intellettuale dell'uomo su di sé presuppone che il soggetto sia in grado di riconoscere, affrontare e superare stereotipie comportamentali verso un processo di autonomizzazione profonda che esige che la “critica riflessiva” diventi un soggetto *agente*, anima dell'emancipazione, *habitus* pratico del soggetto per reagire ai meccanismi quotidiani del potere e della manipolazione.

A Dewey abbiamo visto, si deve l'intuizione del pensiero riflessivo come «abito mentale» capace di conferire potere all'intelligenza riflessiva.⁷⁸⁷ Nell'opera «Come pensiamo», Dewey, padre della moderna tradizione del pensiero critico che chiamò

⁷⁸⁵ J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961

⁷⁸⁶ Cfr. P. Cantù, I. Testa, *Teorie dell'argomentazione*, Mondadori, Milano 2006

⁷⁸⁷ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, op.cit. p. 163

appunto «pensiero riflessivo»,⁷⁸⁸ il tema della nostra indagine viene sviluppato a partire dal modo in cui l'uomo pensa, dalle modalità attraverso cui si sviluppa la sua esperienza conoscitiva:⁷⁸⁹ la suggestione e la riflessione. Dewey esamina ed espone in modo dettagliato le singole fasi e funzioni del pensiero e ne dà una prima definizione, poi ampliata e completata nel corso della trattazione. Il punto di partenza si sostanzia sulla distinzione tra il pensiero “che capita si abbia” e il pensiero riflessivo: non si tratta di far sorgere il pensiero, ma di incrementare, all'interno delle disposizioni esistenti, quelle condizioni e direzioni in cui esse possono pienamente realizzarsi ed esprimersi. Il pensiero è uno specifico e particolare “modo di fare”,⁷⁹⁰ in quanto denota il modo mediante il quale cose differenti acquistano il loro adeguato significato e non un apparato meccanico, “un'uniforme facoltà”: qualità, ordine, continuità rappresentano il *modus* di risposta alla particolarità di determinate situazioni. Vari sono i modi mediante i quali gli uomini pensano e, alcuni, secondo Dewey, sono migliori di altri, e, comprendendoli, se si vuole, si possono cambiare i propri modi fino a renderli efficienti. Il pensiero che risponde a tali caratteristiche è il pensiero riflessivo, «quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continua considerazione».⁷⁹¹ Esso è il «miglior modo di pensare». E' «un'arte»⁷⁹² in quanto rappresenta con metodo rigoroso e creativo l'indagine sul mondo e sulla realtà.

⁷⁸⁸ La radice semantica del termine «riflessivo» è riconducibile ad una complessa famiglia di significati che, in senso filosofico, muove da Aristotele, dalla Scolastica e indica la conoscenza che l'intelletto ha di sé in quanto conosce e sa di conoscere, una sorta di conoscenza di secondo livello implicita in ogni atto dell'intelletto. Dal latino *reflexion*, riflessione, da cui il participio passato *reflexus*, ripiegamento e il verbo *reflectere*, riflettere, la riflessione indica l'azione di piegare indietro, un'attenta considerazione di una cosa, pensando e ri-pensando con scrupolo e l'effetto che ne consegue (Cfr. *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana* online, 2008). Già nel *Teeteto*, 190 A, Platone suggerisce una interpretazione della riflessione intesa come forma di pensiero, l'idea che il pensiero e la riflessione siano un dialogo interiore, un argomentare tra sé, un porsi domande e cercare di rispondervi, una ricerca di soluzioni e insieme una critica, centrale nell'analisi dei processi cognitivi superiori

⁷⁸⁹ Dewey si interroga su che cosa sia il pensiero «che considera al pari del respirare» e lo fa coincidere con la riflessione (J. Dewey, *Democrazia e educazione*, la nuova Italia, Firenze 2000, p. 186) e quale rapporto esso abbia con l'esperienza dato che la sua concezione della conoscenza presuppone un'interazione individuo-ambiente, la continuità e la cumulatività dell'esperienza, il ruolo del contesto (visione strumentale del pensiero, come passaggio da una situazione problematica a una risolta in cui l'equilibrio viene ristabilito) e, soprattutto, che cosa caratterizzi la forma più alta del pensiero, ovvero il pensiero riflessivo

⁷⁹⁰ J. Dewey, *Come pensiamo*, op.cit.p. 111

⁷⁹¹ J. Dewey, op.cit. p.61

⁷⁹² J. Dewey, op.cit. p. 155. In tale contesto, Dewey, per salvaguardare il processo del pensiero in modo che sia davvero “riflessivo” e di vitale importanza per l'educazione, lo pone accanto al termine “logico” inteso come «regolazione del processo naturale e spontaneo di osservazione, suggestione e prova; e cioè il pensare come un'arte»

Il pensiero riflessivo,⁷⁹³ dunque, implica un'azione che continua nel tempo e non si arresta alla prima valutazione: la riflessione, vedremo, determina non soltanto una "sequenza" di idee, ma la "conseguenza" ordinata di idee, in quanto le parti di un pensiero riflessivo nascono e scaturiscono l'una dall'altra, vicendevolmente si sostengono e il risultato si riferisce sempre a quelli che lo precedono. Sullo scarto tra pensare non controllato e automatico, proprio dell'esser desti, svegli, coscienti e il pensiero riflessivo poggia la consequenzialità logica delle fasi del pensiero.⁷⁹⁴ Alla definizione di pensiero riflessivo, vanno aggiunti altri elementi che emergono per contrapposizione dal confronto tra esso ed altri tipi di processi mentali, comunemente definiti "pensiero". Dewey ne esamina tre, comparandone gli aspetti caratterizzanti con quelli del pensiero riflessivo.

Il primo tipo è caratterizzato dal «flusso o corrente di coscienza» e consiste in un «corso non controllato di idee», «automatico e privo di regola, in «un inconsequente trastullarsi con figurazioni mentali [...], reminiscenze casuali, speranze gradevoli ma senza fondamento, impressioni rapide e appena abbozzate»⁷⁹⁵ che intervengono in ogni uomo nel corso della giornata. Ma il pensiero riflessivo, diversamente dal flusso di coscienza, non è una disordinata sequenza di idee, non implica una mera sequenza di idee, è invece una «conseguenza di idee», una «sequenza consecutiva», un ordine consecutivo di cose pensate, tale che «ognuna determina la successiva come il suo proprio risultato e, a sua volta, ciascun risultato appoggia o si riferisce a quelli che lo precedono».⁷⁹⁶ Il pensiero riflessivo è pertanto una «serie ordinata o una catena» nella quale è tuttavia possibile un controllo sulla sequenza capace di

⁷⁹³ La funzione riflessiva è stata al centro della ricerca filosofica. Aristotele si pone il problema del pensiero che pensa se stesso parlando dell'anima e del suo rapporto con gli intelligibili in atto (*De anima*, III, 429 b, 9) giungendo al concetto di «pensiero del pensiero», (*noiesis noesos*) (*Metafisica*, XII, 1072 b, 20), inteso come il fondamento stesso dell'attività del pensare: la riflessione si compie quando l'intelletto sa di sapere. E' Tommaso d'Aquino a confermare che «l'intelletto riflette su se stesso» (*Summa Theologiae*, I, q. 85, a.2) e Locke ad identificare la riflessione con la coscienza (*Saggio sull'intelletto umano*, II, 1, 4), o meglio la riflessione è il senso interno che chiama "sensation". *Sensation* e *Reflection* sono le due fonti da cui proviene ogni dato Kant, nella *Critica della ragion pura* lascia intendere che l'esercizio critico del pensiero si compie sia *sulla* ragion pura (genitivo oggettivo) che *in virtù* della ragion pura (genitivo soggettivo), infatti nella *Critica* il genitivo è sia oggettivo che soggettivo, nel senso che quando si esamina il soggetto lo si esamina come oggetto, il soggetto non può quindi esser conosciuto nella sua soggettività come è in sé; mentre Hegel identifica il principio con l'idea, che ha la capacità di sdoppiarsi, facendosi altra a sé, pur restando se stessa. In qualche modo, la consapevolezza della sensazione, che in Aristotele si affianca all'autocoscienza, intesa come pensiero del pensiero, a partire da Kant diventa il primo livello in cui si configura l'autocoscienza stessa, e quest'ultima, nella prospettiva idealista, finisce per comprendere e inglobare la coscienza del sentire

⁷⁹⁴ Cfr. M.C.Michelini, *Educare il pensiero*, op. cit.p.13, (cfr. J.Dewey, p. 62)

⁷⁹⁵ J.Dewey, *Come pensiamo*, op. cit. p. 62

⁷⁹⁶ Ivi, p.63

trasformarla in una successione ordinata che conduca «a una conclusione contenente in sé la forza intellettuale delle idee precedenti».⁷⁹⁷ Ogni fase è il succedersi di un gradino da un qualcosa a un qualcosa altro, un “termine del pensiero” che lascia dietro di sé un “deposito” utilizzato nel termine successivo, in cui le parti si sostengono, non in una confusa mescolanza, ma come una catena che deve tendere a una conclusione, deve dirigersi verso qualche punto che vada a prescindere dalle pure immagini: la meta finale costituisce un compito che controlla la sequenza stessa delle idee. «In qualsiasi pensiero riflessivo vi sono unità ben definite, collegate in modo da rendere possibile un movimento rivolto a un fine comune».⁷⁹⁸

Un secondo significato di pensiero, considera l’atto del pensare riconducibile «alle cose non direttamente percepite o sentite, alle cose non viste, ascoltate, toccate, odorate, assaporate».⁷⁹⁹

Dewey cita a tale proposito degli episodi dell’immaginazione, come le storie immaginarie, solo pensate, raccontate dai fanciulli che si succedono con una certa coerenza, son legate da un filo continuo e occupano un posto mediano tra lo sciame caleidoscopico delle fantasie e le considerazioni volte a stabilire una conclusione. Si tratta di costruzioni fantastiche che precedono il pensiero più coerente preparandogli la strada e simulando il pensiero riflessivo.

Un pensiero o un’idea in tal senso «è una raffigurazione mentale di qualcosa non attualmente presente e il pensare è la successione di tale rappresentazioni»⁸⁰⁰. Il pensiero riflessivo, invece, tende sempre ad una “conclusione”, nel senso che la «catena dei pensieri» deve essere stabilita al di fuori del mero corso delle immagini [...]. Dewey indica l’espressione «*Think it out*»⁸⁰¹, nel senso di “pensaci su”, “tenta di risolvere” la questione.

Il terzo significato di pensiero, più ristretto rispetto alle precedenti, è assimilabile a quella di «credenza»: il pensiero è sostanzialmente un «atto di fede». Una credenza, afferma Dewey, fa riferimento a qualcosa che va oltre di essa e che attesta il suo valore; asserisce qualcosa circa una data materia di fatto o un dato principio o una

⁷⁹⁷ Ivi, p. 112

⁷⁹⁸ Ivi, p.63

⁷⁹⁹ Ibidem

⁸⁰⁰ Ivi, p.64

⁸⁰¹ L’espressione “*Think it out*” suggerisce un imbroglio in cui bisogna mettere ordine in qualcosa di oscuro che deve essere chiarito attraverso l’applicazione del pensiero. Vi è una meta da raggiungere e questa meta finale costituisce un compito che controlla la sequenza di idee (Ivi, pp. 65-66)

data legge. Essa sta a significare che uno specifico stato di fatto o una legge è accettata e respinta, che vi è qualcosa da affermare o almeno con cui consentire [...] Essa riguarda tutte le faccende di cui non abbiamo una conoscenza sicura e con cui tuttavia abbiamo abbastanza confidenza per agire secondo esse; come pure quelle faccende che attualmente accettiamo come veramente vere o come conoscenze ma che nondimeno possono essere messe in dubbio nel futuro.⁸⁰²

Il pensare secondo credenza implica un'operazione decisamente passiva in quanto un'idea viene accettata come valida e fondata da un individuo solo se è l'esito di un processo di ragionamento composto da prove e confutazioni, in cui la mente ha ricoperto un ruolo attivo. In caso contrario, la sua «è un'idea presa dagli altri ed accettata perché è un'idea generalmente corrente, non perché l'individuo ha esaminato la questione o perché la sua mente ha avuto una parte attiva nel raggiungere e concepire quella credenza».⁸⁰³ Idee, pensieri di questo tipo sono “pregiudizi” cioè “giudizi prematuri”, non raggiunti attraverso l'osservazione e l'analisi dei dati che, «si insinuano nella mente e diventano senza che noi ce ne accorgiamo, parte del nostro equipaggiamento mentale. Ne sono responsabili la tradizione, l'istruzione, l'imitazione ognuna delle quali cose o dipende da una qualche autorevole fonte o fa appello ad un nostro personale vantaggio o coincide con qualche nostra passione»⁸⁰⁴ ed anche quando tali “giudizi” si mostrino corretti, sono pur sempre accidentali, almeno per l'individuo che li accoglie.

Il pensiero riflessivo, invece, «spinge all'indagine» è un processo attivo che «comporta un esame, una ricerca attenta, un'indagine personale»⁸⁰⁵ ed è costituito da «un'attiva, costante 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».⁸⁰⁶

Dewey giunge così alla seconda ma ancora parziale definizione di pensiero riflessivo che sarà meglio delineata attraverso l'analisi di due aspetti: le diverse fasi del processo in cui si sviluppa il pensiero riflessivo e l'esame della funzione che esso assume nella vita dell'individuo.

⁸⁰² Ivi, p.65

⁸⁰³ Ivi, p.66

⁸⁰⁴ Ivi, p. 66

⁸⁰⁵ Ivi, p. 68

⁸⁰⁶ Ivi, p.68

Una caratteristica e fattore essenziale del pensiero consiste nel fatto che le cose con le quali si hanno contatti in genere, non rimangono mai stimoli fini a se stessi, ma richiamano alla mente altre cose, conducono cioè il pensiero ad altri oggetti. «Niente nell'esperienza - afferma Dewey - è assolutamente semplice, singolo e isolato. Qualsiasi cosa sperimentata ci giunge insieme a qualche altro oggetto, qualità o evento. Qualche oggetto è vocale e più o meno distinto, ma esso tosto sfuma in altre cose»⁸⁰⁷. Questo processo viene definito «suggestione»: ogni cosa, ogni situazione che noi sperimentiamo ne suggerisce un'altra; questa, a sua volta, un'altra ancora e così via. Ed è proprio grazie alle suggestioni che le idee “ci vengono in mente”.

Dewey, per esporre il funzionamento della suggestione, riporta un semplice, ma illuminante, esempio, di un bambino che osserva un uccello: una simile esperienza può sembrare, a un'analisi superficiale, una singola sensazione priva di ulteriori connessioni e conseguenze; in realtà, la semplice contemplazione dell'uccello implica tanti altri elementi, come per esempio le cose che circondano immediatamente l'uccello o le azioni dell'uccello stesso. Considerato ciò, tale osservazione risulta essere non più una sensazione isolata, ma un'esperienza complessa nella quale sono presenti diverse qualità in relazione. Il bambino, infatti, guarda l'uccello, osserva la situazione e penserà, con probabilità, a qualcosa d'altro che non figura nella circostanza osservata. Quella porzione della sua esperienza presente, simile cioè ad un'esperienza precedente richiamerà o suggerirà qualche cosa o qualità connessa alla totalità dell'esperienza precedente; quella cosa o qualità può a sua volta suggerire qualche altra cosa in connessione con essa; e non soltanto può, ma farà effettivamente così, a meno che qualche nuovo oggetto di percezione non dia l'avvio a un nuovo processo di suggestioni.⁸⁰⁸

Tuttavia, la “mera suggestione”, è qualcosa che “accade”, semplicemente, e si manifesta come “funzione” della nostra esperienza passata; non si configura affatto come un processo diretto a una conclusione gestito intenzionalmente e volontariamente dall'individuo. Proprio come quando si guarda una nuvola e la si associa, afferma Dewey, ad una figura, a un oggetto o a un volto umano: la forma della nuvola ricorda, richiama alla mente, *suggerisce* la forma di una certa altra cosa. Il processo, in tal caso, si ferma a questo punto, non si presentano ulteriori connessioni. La riflessione è assente.

Un altro esempio, analogo, illustra il caso in cui nel processo di suggestione⁸⁰⁹ si affaccia invece il pensiero riflessivo.

⁸⁰⁷ Ivi, p.105

⁸⁰⁸ Ivi, p.105. « [...] Solo quando una persona si sforza di raggiungere il controllo delle suggestioni e solo quando accetta la responsabilità di servirsi delle suggestioni per vedere ciò che ne consegue, ha significato introdurre l' “io” come origine e agente del pensiero» (cit. p. 106)

⁸⁰⁹ Potremo avanzare una consonanza ermeneutica nell'esperire deweyano nel senso che sia per Dewey che per l'ermeneutica contemporanea l'esperire trova la sua primaria condizione di

E' il caso di una persona che cammina in una giornata calda e piena di sole; improvvisamente si accorge del fatto che l'aria è rinfrescata e le viene in mente che possa cominciare a piovere da un momento all'altro. Allora alza lo sguardo al cielo, osserva che la nuvola ha coperto il sole e accelera il passo. Anche in questa circostanza come in quella descritta dall'esempio precedente la nuvola osservata suggerisce qualcosa. Fino a un certo punto la situazione è la stessa di chi, guardando la nuvola si rammenta di una figura o di un volto umano. Il pensiero nell'uno e nell'altro caso (il caso della credenza e della fantasticheria) implica il notare o il percepire un fatto, seguito da qualche altra cosa che non è osservata, ma che si presenta alla mente dietro il suggerimento della cosa vista.⁸¹⁰

Le analogie però terminano qui: nel secondo caso, infatti, ci si trova di fronte a una serie di suggestioni che vengono governate dall'individuo che esperisce; egli possiede il controllo delle condizioni che determinano il sorgere delle suggestioni e lo utilizza in modo da impadronirsi delle loro conseguenze. La persona in questione percepisce la sensazione di fresco; pensa alle nuvole, poi osserva il cielo e le vede; infine pensa a un qualcosa che al momento è assente, cioè a pioggia: la possibilità suggerita è l'idea, il pensiero che cade nell'ambito della conoscenza e richiede una considerazione riflessiva, se accettata come genuina e ingenua possibilità dell'accadere di un evento.

Attraverso un confronto attento dei due casi esemplificati, possiamo osservare, analogie e differenze. Nel primo caso, osservando la nuvola, si ha una impressione immediata, o una serie di impressioni, comunque prive di conseguenze e implicazioni sulla realtà che si sta vivendo: la nuvola, ricorda, riporta alla mente un

possibilità nell'esperienza compiuta: se le suggestioni in Dewey possono sorgere a partire dal patrimonio culturale individuale, per Heidegger e Gadamer nessuno può pretendere di rapportarsi all'esistente vergine da presupposti e pregiudizi che, diversamente dalla mistificatoria svalutazione illuministica, rappresentano la trama di quella pre-comprensione che costituisce ontologicamente l'esserci, cioè appartiene all'uomo. Un'altra analogia con l'ermeneutica contemporanea sta nell'esperire strutturato come progetto, nel senso che quando un individuo tenta di comprendere nuovi significati non può farlo se non formulando ipotesi (elaborate a partire dalla sua esperienza passata, pre-comprensione) da mettere alla prova dei fatti (Cfr. H. G. Gadamer, *Verità e Metodo*, (a cura di) G. Vattimo, Bompiani, Milano, p.314 «Chi si mette a interpretare un testo attua sempre un progetto è...] e abbozza un significato del tutto [...] la comprensione di ciò che si dà da comprendere consiste tutta nell'elaborazione di questo progetto preliminare, che ovviamente viene ripetuto in base a ciò che risulta dall'ulteriore penetrazione del testo»). Inoltre, la motivazione profonda che determina il ruolo decisivo della pre-comprensione e della progettualità è la circolarità dell'esperire a seguito di cui «l'interpretazione, promotrice di nuova comprensione, deve aver già compreso l'interpretando» (M. Heidegger, *Essere e Tempo*, tr. (a cura di) P. Chiodi, Milano Longanesi, 1992, p.193). L'ermeneutica parla di "circolo", Dewey di "spirale della conoscenza": il conoscere è legato con l'esperienza passata e futura, in una connessione che si realizza, ogni volta, in modo originale producendo nuove forme esperienziali. Anche Spadafora, sottolinea il concetto di «fusione di orizzonti» come intreccio e interazione tra il concetto di formazione e la riformulazione di un rapporto soggetto-oggetto, impegnato nella permanente comprensione della situazione, in un dialogo con l'altro (Cfr. G. Spadafora, *Formazione e storia. Dall'idealismo all'ermeneutica*, in F. Cambi E. Frauenfelder (a cura di) «La formazione. Studi di pedagogia critica», Unicopli, Milano 1994)

⁸¹⁰ Ivi, pp. 69-70

altro oggetto e l'operazione si ferma qui. Nel secondo caso, il processo è di tipo diverso, o, meglio è simile al primo fino ad un certo punto, ma poi se ne differenzia in modo significativo: la presenza della nuvola associata ad altre qualità della realtà rappresenta la prova della possibilità del verificarsi, in un prossimo futuro, di un evento non ancora presente; la nuvola, associata al rinfrescarsi dell'aria, significa che probabilmente pioverà.

Noi non guardiamo alla nuvola come a qualcosa che significa o indica un volto, ma a qualcosa che lo suggerisce, mentre, invece, consideriamo che il fresco può significare pioggia. Nel primo caso, nel vedere un oggetto, ci capita, come appunto si suole dire, di pensare a qualcosa d'altro; nel secondo, noi consideriamo la possibilità e la natura della connessione tra l'oggetto visto e l'oggetto suggerito. La cosa vista è considerata in qualche modo come il fondamento o la base della credenza nella cosa suggerita; essa possiede la qualità dell'evidenza.⁸¹¹

Come già evidenziato, «il fattore centrale, allora, di ogni pensiero riflessivo e specificamente intellettuale è questa funzione per cui una cosa ne significa o indica un'altra, inducendo così a esaminare fin dove l'una può essere considerata come garanzia della credenza dell'altra»⁸¹². Tuttavia la riflessione non si riduce semplicemente al fatto che una cosa ne richiama alla mente un'altra. Come abbiamo visto, anche la semplice suggestione può essere intesa in questo modo, pur non essendo affatto caratterizzata dalla presenza di un qualche tipo di pensiero riflessivo.

La riflessione si manifesta, propriamente, nel momento in cui si comincia a “indagare” sul valore di una certa indicazione,⁸¹³ quando ci sforziamo di vedere quali garanzie essa offre che i dati esistenti conducano realmente all'idea suggerita, in modo da giustificare l'accettazione di quest'ultima. La riflessione implica dunque che qualcosa sia accettata (o non) per se stessa, ma tramite qualcos'altro che sta come testimonianza, evidenza, prova, attestazione, garanzia; ossia che sta come fondamento della credenza.⁸¹⁴

Abbiamo così una definizione ulteriore di pensiero riflessivo fornita da Dewey, alla luce di questi nuovi elementi, che si aggiunge a quelle date precedentemente.

⁸¹¹ Ivi, p. 70

⁸¹² Ibidem

⁸¹³ Ivi, p. 71

⁸¹⁴ Ivi, p. 71

Il pensiero si può definire quella operazione in cui i fatti presenti suggeriscono altri fatti (o verità) così da indurre la credenza in ciò che viene suggerito sulla base di una relazione realmente esistente tra le cose stesse, una relazione tra la cosa suggerita e quella che è fonte della suggestione.⁸¹⁵

E' evidente che, perché una simile operazione sia compiuta in modo corretto, necessita di una certa scorta di significati già acquisiti nel corso dell'esperienza passata (personale o riferita ad altri) e relativamente stabili, dei quali ci si possa servire per valutare la situazione presente:

Una volta noi percepiamo effettivamente o sperimentiamo direttamente la pioggia; un'altra volta inferiamo che è piovuto, direttamente dall'aspetto dell'erba e degli alberi, o che sta per piovere, dalle condizioni dell'aria o dallo stato del barometro.⁸¹⁶

In questo senso l'esperienza assume un'importanza fondamentale per il pensiero riflessivo e più in generale per la vita di un individuo. Le «suggerzioni», punto di partenza del pensiero, nascono dall'esperienza passata e dal deposito di conoscenza che ogni individuo possiede. Se infatti, in passato si è avuta una qualche familiarità con situazioni del genere, se si è avuto a che fare con materiali della stessa specie, suggestioni più o meno appropriate e capaci di venire in aiuto non mancheranno di presentarsi. Ma se non vi è stata una qualche esperienza analoga, la confusione rimane confusione.⁸¹⁷

Considerando, inoltre, che ogni individuo possiede un bagaglio di conoscenze e di esperienze diverso, possiamo affermare che il tipo di suggestioni varia e dipende da due fattori: dall'esperienza personale dell'individuo, connessa alle situazioni culturali del tempo in cui egli vive, dagli interessi dell'individuo stesso.

L'inferenza avviene per mezzo e attraverso la suggestione che emerge da cose viste o ricordate [...], mentre tutte le suggestioni ci saltano spontaneamente in mente, il tipo di suggestione che affiora dipende dell'esperienza della persona. Questa, a sua volta, dipende dallo stato generale della cultura del tempo; per esempio suggestioni che ai nostri giorni emergono spontaneamente non potrebbero affiorare nella mente di un selvaggio. In secondo luogo, le suggestioni dipendono dalle preferenze proprie

⁸¹⁵ Ivi, p. 72 «E' la connessione oggettiva, il collegamento tra le cose esistenti, che fa di una cosa il fondamento, la garanzia, l'evidenza per credere in qualche altra cosa»

⁸¹⁶ Ivi, p. 71

⁸¹⁷ Ivi, p. 76

di una persona, dai suoi desideri, dai suoi interessi, come dal suo immediato stato emotivo.⁸¹⁸

Interessante è l'interrelazione che emerge tra individuo e ambiente in relazione e a partire dal modo in cui pensiamo, cioè in base alle modalità attraverso cui si sviluppa la nostra esperienza conoscitiva, suggestione e riflessione. Proprio in virtù della riflessione, l'individuo può controllarne la validità delle inferenze che compie, non solo limitandosi a giudicare se esse siano conformi ai modelli di inferenza accettati, ma anche mettendo in discussione la verità di questi stessi modelli. La riflessione, dunque, esercitata in prima istanza sui processi del pensiero del singolo, può coinvolgere paradigmi culturali che la rendono possibile in parte o nella loro interezza⁸¹⁹. L'esperienza, che si connota come "continuità dell'esperienza, un continuum sperimentale che la concepisce mai fine a se stessa, o qualcosa di isolato dal resto, ma strettamente legata a quella precedente e a quella futura⁸²⁰ va condotta in modo tale da esser condotta come "promessa per il futuro". Inoltre la sua caratteristica di "cumulatività" rende l'esperienza affiancata dal pensiero riflessivo da una parte assumere come punto di partenza i significati già acquisiti, dall'altra si conclude con l'acquisizione di nuovi significati utili per condurre le esperienze successive. In «Come pensiamo», Dewey sottolinea questo costante movimento a spirale della conoscenza «L'aumento della nostra scorta di significati ci fa consapevoli di nuovi problemi, ma solo traducendo le nuove perplessità in ciò che è già piano e familiare, noi comprendiamo e risolviamo questi problemi[...] il nostro avanzamento in conoscenza genuina consiste sempre, da un lato nello scoprire qualcosa non ancora compresa e ciò che in precedenza era considerato come scontato, ovvio, argomento di materia comune; e dall'altro nel servirsi di significati direttamente compresi come strumenti per impadronirsi di significati oscuri e dubbi.⁸²¹

La cumulatività funge a livello personale per ogni individuo apportando un aumento progressivo di conoscenza nel singolo, ma anche livello collettivo per l'intera

⁸¹⁸ Ivi, pp. 166-167

⁸¹⁹ J. Dewey, *Logica teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, vol. I, p.62, «L'individuo con le sue individuali particolarità, sia ereditarie che acquisite, partecipa attivamente alla formazione di idee e credenze e quest'ultime sono fondate logicamente soltanto se tali particolarità vengono neutralizzate [...] essere obiettivo da un punto di vista intellettuale significa eliminare i fattori personali dalle operazioni impiegate a raggiungere una conclusione»

⁸²⁰ J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1990, intr. di E. Codignola

⁸²¹ J. Dewey, *Come pensiamo*, op. cit. pp.219-220, cfr. anche J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. M. Tioli Gabrieli e L. Borelli. La Nuova Italia, Firenze 1990

umanità, producendo il progresso intellettuale del genere umano. Ma, aggiunge Dewey «il nostro progresso intellettuale consiste in un ritmo di intendimento diretto – tecnicamente di ap-prensione – alternato con un intendimento indiretto, mediato – tecnicamente di com-prensione».⁸²² Nessun oggetto o principio è così familiare e ovvio da non presentare un nuovo problema, o far sorgere la riflessione sulla sua comprensione, come strano, cioè particolare, remoto al punto che i suoi significati non possano, dopo una lunga pratica, essere conosciuti, afferrati senza bisogno di riflessione.

Il grande vantaggio che proviene dalla facoltà di esercitare il pensiero è che non vi sono limiti alla possibilità di portare negli oggetti e negli eventi della vita significati originalmente acquisiti mediante un'analisi di pensiero, e quindi neppure limiti alla continua crescita di significato della vita umana. Un fanciullo può scoprire oggi nelle cose significati che rimasero nascosti a Tolomeo e Copernico, grazie ai risultati delle indagini riflessive che si sono verificate nel frattempo.⁸²³

2.2. Le «condizioni»⁸²⁴ del pensiero riflessivo

Sin dalle primissime pagine di «*Come pensiamo*», opera che Dewey consacra al pensiero riflessivo, si definisce il contesto di riferimento della riflessività.

Procediamo dunque per gradi. Abbiamo detto che il pensiero riflessivo consiste nel concentrare la propria attenzione su un oggetto particolare; è una serie ordinata di

⁸²² J. Dewey, *Come pensiamo*, p.220

⁸²³ J. Dewey, op.cit. p.83. La cumulatività dell'esperienza torna utile nella ricerca di sé, nell'autobiografia mettendo in luce come l'esperienza dell'uomo si fonda su un processo continuo in cui la fase precedente è condizione di quella successiva. Ciò trova conferma anche nella riflessione psicologica ed epistemologica contemporanea di Freud e Piaget i quali impostano le loro ricerche sull'ide anche lo sviluppo dell'individuo procede per fasi progressive in cui lo stadio precedente prepara quello successivo (Per un confronto Dewey e Piaget si veda, N. Filograsso, *La teoria della conoscenza in Dewey e Piaget e le sue implicazioni educative*, in N. Filograsso, C. Nisi (a cura di) Dewey. *Ieri e oggi*, Urbino Quattroventi, 1989, pp.159-188)

⁸²⁴ L'espressione utilizzata per la titolazione di questo paragrafo richiama l'interpretazione della studiosa sul pensiero riflessivo M. Chiara Michelini (cfr. M-Chiara Michelini, «Condizioni per il pensiero riflessivo», in *Educare il pensiero*, Franco Angeli Milano, 2013, pp.97-133) secondo la quale, le *condizioni* essenziali che rendono possibile e favoriscono il pensiero riflessivo, qualità peculiari del processo stesso, denotano il carattere funzionale, distante da logiche deterministiche o meccaniche, legato invece alle procedure e agli strumenti. Incoraggiare la cura delle condizioni che favoriscono la riflessività e lavorare su esse renderà possibile incidere sui processi del pensiero che si desiderano attivare. Inoltre, le condizioni del pensiero riflessivo rimandano, secondo la autrice, alle caratteristiche ambientali, assimilabili al "contesto" in senso batesoniano riferito all'apprendimento (Bateson, 1986, pp.206-215), che ne favoriscono la realizzazione. Le condizioni individuate per il pensiero riflessivo e indagate dalla studiosa possono essere riassumibili attraverso tre direzioni fondamentali e principi-guida dinamici: la conversazione riflessiva; rispecchiamento a carattere emancipativo; comunità di pensiero. Approfondiremo, in particolare nei paragrafi successivi, il "rispecchiamento emancipativo" volto a promuovere processi di emancipazione del soggetto del soggetto, la capacità di gestire responsabilmente il proprio processo di formazione.

idee; tende a una conclusione, ad un fine che regola il corso e la sequenza del pensiero stesso; spinge ad un'indagine, ad una operazione di ricerca e comporta un esame; consiste nel valutare una credenza prendendo in considerazione le prove che la confermano e le conclusioni che essa propone; è un'operazione nel corso della quale la garanzia della credenza viene posta in una relazione oggettiva tra le cose esistenti, nello specifico, nella connessione tra la cosa suggerita e la cosa fonte di suggestione.

Da questa analisi, cerchiamo ora di analizzare le condizioni mediante le quali il pensiero riflessivo sorge, le modalità mediante le quali si sviluppa concretamente e la sua precipua funzione.

Il pensiero riflessivo ha origine da una situazione sempre esperita: le idee, il pensiero non possono sorgere dal nulla. Quando si pensa, infatti, indipendentemente dalla situazione reale, si immagina, si fantasma, si desidera, ma non si riflette, non si mette in atto un tipo di pensiero che può essere definito riflessivo: per avviare e regolare il pensiero riflessivo è necessaria la presenza di una situazione reale. Tuttavia, non tutto ciò che si sperimenta evoca la riflessione.

La situazione da cui ha origine il pensiero riflessivo è caratterizzata, in primis, da uno stato di incertezza, di *dubbio*, *esitazione*, di *perplexità*, *difficoltà mentale*⁸²⁵ da una «situazione indeterminata», fonte di dubbi, incertezza, disordine, confusione, “quel tanto che basta per presentare alla mente una difficoltà non risolta, un problema insoluto”⁸²⁶ verso una nuova situazione in cui “la difficoltà è risolta, la confusione rischiarata, il turbamento appianato e in cui il dubbio ha ricevuto risposta”⁸²⁷. E' una situazione che viene definita da Dewey “cruciale”, che va in qualche modo risolta e chiarita per poter proseguire oltre.

Il pensare ha origine in una situazione che può essere chiamata «cruciale», una situazione così ambigua da presentare un dilemma o proporre delle alternative. Finché la nostra attività scivola via senza ostacoli da una cosa all'altra o finché noi permettiamo alla nostra immaginazione di intrattenersi a suo piacimento in fantasticherie, non vi è posto per la riflessione. Una difficoltà o un ostacolo nella via del raggiungimento di una credenza ci costringe, tuttavia, ad una pausa. Nello stato di sospensione determinato dall'incertezza, noi metaforicamente saliamo sempre su un albero; ci sforziamo di trovare un punto di vista dal quale esaminare nuovi fatti e dal quale, una volta raggiunta una veduta che ci faccia meglio dominare la situazione, decidere come stiano i fatti nella loro relazione reciproca⁸²⁸.

⁸²⁵ J. Dewey, *Come pensiamo*, op. cit. p.72

⁸²⁶ J. Dewey, p.172

⁸²⁷ Ibidem

⁸²⁸ Ivi, pp.74-75

E' il processo mediante il quale il pensiero si esprime, giunge a conclusione quando la situazione posta dinanzi alla mente diviene "chiara", decisa, ordinata, e la riflessione viene richiamata quando affiora e sorge un nuovo perturbamento, un nuovo dubbio. L'esigenza di risolvere una difficoltà, è il fattore permanente che guida l'intero processo della riflessione: la natura del problema fissa il fine del pensiero, e il fine controlla il processo del pensiero. Ecco dunque una fondamentale funzione alla quale il pensiero riflessivo è chiamato, quella di "trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara". Ciò significa, secondo Dewey, che la conclusione enunciata e mostrata in una proposizione non rappresenta la conclusione finale e definitiva, piuttosto la via per la formazione della conclusione (un'esemplificazione emblematica assunta da Dewey a chiarificazione del tale contesto è rappresentata dal "logico". Egli, un tipo esclusivamente formale, comincia e finisce con semplici proposizioni anziché presentare all'immaginazione le due situazioni effettivamente esistenti cui le proposizioni si riferiscono: quella che comporta il dubbio e le difficoltà e l'altra che è il risultato finale desiderato raggiunta mediante la riflessione).

E 'come, afferma Dewey, se ci si trovasse, camminando in un posto che non si conosce, di fronte ad un bivio e si dovesse decidere quale strada prendere: ecco in un simile caso ci si trova di fronte ad una situazione problematica, alla quale è necessario fornire una soluzione, la strada giusta da percorrere per giungere alla meta, determinata, a meno di non voler proseguire il cammino in modo arbitrario, confidando nella sorte (ma le probabilità di imboccare la strada sbagliata eguagliano le possibilità di scegliere quella giusta), l'unica azione ragionevole da intraprendere è quella di cercare e mettere insieme una serie di elementi che provino che una delle strade è quella giusta. Proprio a questo punto è necessaria una pausa, un momento di sospensione dell'azione. «Pensare», significa, infatti, «sospendere il giudizio» ed indagare su una serie di fatti forniti dalla memoria (si possono cercare tutti i riferimenti all'esperienza passata) e dall'osservazione diretta (si possono cercare delle indicazioni andando avanti in questa o in quella direzione; ci si può arrampicare su un albero per avere una visuale migliore). Per pensare

riflessivamente è necessario essere disposti a prolungare lo stato di sospensione e assumersi “il fastidio” della ricerca.⁸²⁹

Il pensiero riflessivo dunque, è anche un’operazione di ricerca, di indagine attraverso la quale si ricercano strumenti adatti a risolvere lo stato di dubbio e di perplessità e, a guidare l’intero processo di riflessione è l’esigenza di fornire la soluzione ad un problema sorto da una situazione cruciale, così ambigua da presentare un dilemma o proporre delle alternative.⁸³⁰

Recuperando l’esempio esemplificativo prodotto da Dewey, la pioggia annunciata dalla nuvola, possiamo dire che l’esperienza vissuta della persona che passeggia comporta un mutamento improvviso, la diminuzione di temperatura che, come tale, pone un problema. Ma, presa coscienza del problema, l’uomo formula una sorta di “ipotesi” sul motivo del cambiamento (potrebbe piovere) e compie, conseguenti, azioni al fine di acquisire un fondamento oggettivo ed evidente sul quale basare la credenza. (Nello specifico, alza lo sguardo, osserva le condizioni del cielo: una nuvola copre il sole, dunque probabilmente, pioverà. Questa pur ingenua esemplificazione (anche se Dewey sostiene che questa rappresentata non è una banalizzazione, dato il tentativo che si fa di applicare il processo di riflessione non solo alle operazioni tecniche, ma anche agli atti più comuni e ordinari)⁸³¹ in maniera elementare dell’operazione di investigazione, di ricerca e indagine, compiuta con intenzionalità, è implicita di qualsiasi “operazione di riflessione”. A segnare la differenza tra il pensiero riflessivo e un cattivo modo di pensare è “l’esame” e la “prova” che affiorano nell’indagine e per essere genuinamente pensanti, occorre protrarre lo stato di dubbio che stimola alla ricerca e induce a non accettare mai dogmaticamente un’idea, ma a fondare le ragioni per giustificarla.

Abbiamo visto che il pensiero riflessivo non è una “combustione spontanea”, ma accade sempre perché sussiste un qualcosa che lo evoca e lo occasiona: certo è che data una difficoltà, ne segue immediatamente il suggerimento di una “via d’uscita” per la soluzione del problema, i cui dati a disposizione non possono fornire.

⁸²⁹ Per molte persone, afferma Dewey, la sospensione del giudizio, come la ricerca intellettuale, rappresentano una cosa spiacevole da porvi rimedio il prima possibile e coltivano un iperpositivo e dogmatico abito mentale o pensano che la condizione di dubbi rappresenti una prova di inferiorità mentale. In realtà, a fare la differenza tra il pensiero riflessivo e un cattivo modo di pensare è il momento in cui l’esame e la prova affiorano nell’indagine e protrarre o stato di dubbio sé stimolo per la ricerca che cerca fondate ragioni per giustificare una credenza (ivi, p. 77)

⁸³⁰ J. Dewey, op. cit. p. 74

⁸³¹ J. Dewey, op.cit. p. 73

Ecco che la funzione del pensiero riflessivo è quella di «trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa».⁸³²

L'attività di riflessione consente il passaggio da una situazione presente, direttamente esperita, a delle conclusioni che riguardano un'altra situazione non ancora presente. Essa viene rappresentata da Dewey con la nozione di «inferenza» e comporta un "salto" da ciò che si conosce o che comunque si sperimenta direttamente, a un qualcosa di non ancora accertato con sicurezza e che non si domina del tutto.

In ogni caso di attività riflessiva, una persona si trova di fronte ad una data situazione presente, da cui perviene, o conclude, a qualche altra cosa non ancora presente. Questo processo di arrivare all'idea di ciò che è assente sulla base di ciò che è presente, costituisce l'inferenza. Ciò che è presente porta e conduce la mente all'idea prima, all'accettazione in ultimo, di qualche altra cosa [...] In quanto va oltre i fatti accertati e conosciuti, dati sia dall'osservazione che dal ricordo di conoscenze precedenti, qualsiasi inferenza comporta un salto dal noto all'ignoto, un salto al di là di ciò che è dato e stabilito.⁸³³

L'inferenza sorge direttamente dalle suggestioni, la cui qualità dipende dall'esperienza della persona, dallo stato di cultura del tempo, dalle preferenze e dagli interessi propri dell'individuo. Portando a qualcosa di sconosciuto ancora, essa va provata, o comunque controllata per conoscerne il valore e la plausibilità: così, provata l'inferenza, si può dire che la credenza, su essa fondata, è più o meno valida. La prova va effettuata nel pensiero, per verificare la coerenza tra i singoli aspetti delle suggestioni, poi le suggestioni accettate vanno provate tramite l'azione per verificare le conseguenze che producono.⁸³⁴ Occorre che «ogni inferenza sia un'inferenza controllata; oppure (dato che questo non sempre possibile) che noi facciamo una discriminazione tra le credenze che sono fondate sull'evidenza e quelle che non lo sono, e di conseguenza stiamo in guardia per quel che riguarda la specie od il grado di assenso o di credenza giustificati [...] Le inferenze suggerite vanno anzitutto provate nel pensiero, per vedere se i diversi elementi della suggestione si accordano l'uno con l'altro. Inoltre, una volta adottate, sono

⁸³² Ivi, p. 172

⁸³³ Ivi, pp.167-168

⁸³⁴ G. Szpunar, *Ricostruire la filosofia. Il rapporto individuo-ambiente nel pensiero di John Dewey*, Postfazione (a cura di) A. Visalberghi, Aracne, Roma 2004, 61

sottoposte ad ulteriore controllo mediante l'azione, per vedere se le conseguenze anticipate nel pensiero si verificano nei fatti».⁸³⁵

Potremo dunque dire che l'inferenza, e quindi il processo del pensiero riflessivo, si compiono e si concludono nel momento in cui si realizza il passaggio dalla situazione di dubbio e di incertezza a una situazione nuova nella quale il dubbio è stato risolto, dunque, da una situazione problematica ad una situazione nella quale le difficoltà si sono appianate e il problema ha ricevuto la soluzione. A seguito di tali operazioni, tanto l'individuo quanto il contesto subiscono dei mutamenti significativi, più meno profondi a seconda del tipo di situazione. Afferma infatti Dewey che «[...] non v'è modo migliore per decidere se una genuina inferenza ha avuto luogo che il chiedersi se essa si è conclusa con la sostituzione di una soluzione chiara, ordinata e soddisfacente ad una confusa, discordante e piena di dubbi. Il pensiero unilaterale ed inefficace finisce sempre con conclusioni che sono, sì, formalmente corrette, ma che non portano nessuna differenza nell'immediata esperienza personale. Una inferenza vitale lascia sempre che la fa in un mondo che è sperimentato differente sotto qualche rispetto, giacché qualche suo oggetto ha ottenuto una nuova chiarezza e una nuova sistemazione. In breve, il pensiero genuino si conclude con l'apprezzamento di nuovi valori».⁸³⁶

Per illustrare le caratteristiche del pensiero riflessivo, Dewey richiama tre esempi tipici dell'inferenza a vari livelli che formano una serie che muove da casi semplici fino a casi più articolati e complessi.⁸³⁷

E' interessante sottolineare in questo passo citato come Dewey intenda e definisca il mondo: non certamente un'entità separata dal soggetto conoscente, sussistente in sé e per sé, data una volta per tutte, ma in relazione al soggetto conoscente con che le sue esperienze vitali.

Tornando ancora all'analisi del processo della riflessione: per illustrare le caratteristiche del pensiero riflessivo Dewey ricorre a tre esempi tipici di inferenza a livelli diversi che formano una serie che parte da casi semplici a casi più complessi.⁸³⁸ Il primo esempio di inferenza riportato è un caso piuttosto semplice

⁸³⁵ J. Dewey, *ivi*, pp. 167-168

⁸³⁶ J. Dewey, p.143. In questo passo è interessante sottolineare come per Dewey il mondo non sia affatto una entità separata dal soggetto conoscente, sussistente in sé e per sé e data una volta per tutte. Al contrario, il mondo si definisce solo in relazione al soggetto conoscente. Le esperienze vitali del soggetto, infatti, costituiscono di volta in volta un mondo diverso sotto qualche rispetto.

⁸³⁷ *Ivi*, pp. 165-173

⁸³⁸ Cfr. *ivi*, pp.161-164

di riflessione, un tipo di pensiero a cui ricorriamo costantemente nel quotidiano, nel compiere le azioni più consuete. Tale esempio viene esposto per dimostrare, in primo luogo, che il pensiero riflessivo può caratterizzare non solo le operazioni di indagine scientifiche o tecniche, ma anche e soprattutto le operazioni ordinarie che vanno a comporre la vita quotidiana di ogni persona. In secondo luogo, mostra che il pensiero riflessivo ha origine, in genere, dalla composizione di stimoli interni ed esterno all'individuo e, in particolare, dall'insorgere di necessità e bisogni pratici e di problemi concreti a cui l'individuo deve fornire delle soluzioni. In altri termini «sono le circostanze, sia interne che esterne, ad evocare e dirigere in una certa misura il pensiero di tipo riflessivo. Bisogni pratici, in connessione con le condizioni naturali e sociali esistenti, evocano e dirigono il pensiero».⁸³⁹ Il secondo esempio richiama la curiosità come forte spinta dall'interno. Il terzo esempio descrive una situazione in cui la riflessione è possibile solo per un individuo che possieda una certa conoscenza scientifica. Ciò a dimostrazione del fatto che «quando una mente è già esercitata in argomenti scientifici, la ricerca ha origine da problemi intellettuali».⁸⁴⁰

Il secondo esempio di inferenza rappresenta un caso di transizione tra gli altri due, nel senso che non è un argomento che cade nel campo delle conoscenze scientifiche, ma fa parte comunque dell'esperienza quotidiana di ogni individuo. Tuttavia, il problema che sorge da una situazione simile fa appello ad un interesse imparziale e teorico e presuppone, ai fini di una risoluzione, un insieme di conoscenze di un certo livello tecnico. Un esempio tale, mostra come la curiosità, che Dewey annovera tra le risorse native del pensiero,⁸⁴¹ costituisca una forte spinta

⁸³⁹ Ivi, p. 161 Il primo esempio illustrato da Dewey di applicazione del pensiero nella vita comune, quando dati e modo di affrontarli non superano i limiti dell'esperienza quotidiana, consiste nella scelta del miglior percorso da prendere per giungere puntuali ad un appuntamento, operata dopo una comparazione delle velocità dei mezzi possibili e le conoscenze del soggetto sulla vicinanza delle stazioni dal luogo dell'appuntamento. La fine del processo conduce all'apprendimento di qualcosa su mezzi di trasporto. Il secondo esempio pone l'attenzione sulla curiosità, scintilla della ricerca, è volto a comprendere la funzione di un'asta di un traghetti con un pomello in cima. All'esclusione di alcune congetture per conduce all'ipotesi più probabile, ovvero che l'asta indica la funzione di marcia del pilota, si è giunti attraverso un ragionamento. Il terzo esempio evidenzia una mente esercitata a ragionamenti scientifici: l'osservazione compiuta nel lavare i piatti mostra che, ponendo verticalmente i bicchieri su di un piatto fuoriuscivano bollicine fuori dei bordi del bicchiere che prima crescevano, poi si fermavano fino a retrocedere. Qui la ricerca delle spiegazioni di un determinato fenomeno fisico ha avuto successo ricorrendo a leggi naturali. Nei tre esempi sono stati caratterizzati da un "salto" dal presente al futuro: Dewey chiama inferenza il processo mediante il quale si arriva all'idea di ciò che è assente in base a ciò che è presente, comportando un salto dal noto all'ignoto. E' resa possibile dall'intreccio tra due processi d'indagine intrecciati, l'osservazione (fatti) e l'ideazione (idee) per giungere alla soluzione del problema.

⁸⁴⁰ Ibidem

⁸⁴¹ Ivi, pp. 98-120,

dall'interno per l'origine e la direzione del processo di riflessione. La curiosità è per Dewey la spinta che abbiamo verso il mondo che ci circonda, e costituisce lo stimolo che ci permette di stabilire continuamente nuovi contatti con l'ambiente e che consente l'ampliamento della nostra esperienza individuale «è il fattore fondamentale nell'allargamento dell'esperienza e quindi il primo ingrediente nei germi che devono essere sviluppati in pensiero riflessivo».⁸⁴²

Dai tre casi illustrati da Dewey, sebbene rappresentino situazioni molto differenti tra loro, è possibile individuare le modalità e le condizioni in cui ha origine e si sviluppa un'inferenza, cuore dell'attività riflessiva e dell'«azione intelligente»; chiarire come il pensiero riflessivo consista in uno strumento necessario per trasformare una situazione problematica in una situazione ben definita e risolta; infine, definire in maniera chiara e semplice le fasi che caratterizzano ogni tipo di pensiero riflessivo.

Il meccanismo, le funzioni e le caratteristiche procedurali che Dewey attribuisce al pensiero riflessivo e che si manifestano, con modalità analoghe, nelle fasi operative della ricerca logica, dell'indagine, ma anche nella struttura stessa dell'uomo, quando si trova di fronte ad una situazione indeterminata e intraprende un'indagine, possono essere declinate secondo un impianto generale dell'attività mentale. Il suo “modello d'indagine” richiamato in diverse opere, a partire da «Come pensiamo» (1910) fino a «Logica teoria dell'indagine» (1938), “non compare mai due volte in termini identici, nemmeno per quel che riguarda il numero e la qualificazione degli stadi o momenti principali”⁸⁴³. Il suo procedere rigoroso del modello dell'indagine intende sottolineare “programmi di azione possibili” e indicare al tempo stesso “la struttura fondamentale nella sua stessa esperienza” senza tuttavia “fissare il processo in termini definitivi e stabili”, ma, soprattutto non ridurre la conoscenza del nuovo al già noto.

“La materia di indagine, comprese le ipotesi e le idee che vi si connettono, non è “conosciuta” in modo proprio ed esaustivo, solo la sua conclusione è conosciuta”. Si conosce veramente solo in termini di possibilità d'azione, di sperimentazione rinnovabile e presumibilmente tale da suffragare il giudizio conclusivo, non in

⁸⁴² Ivi, pp.99-100. La *curiositas*, ingrediente del pensiero riflessivo, attraversa, durante lo sviluppo mentale dell'individuo tre stadi: il primo, coincide con una semplice esuberanza fisica, una “trasporto vitale”, una tendenza casuale all'esplorazione, priva ancora di attività intellettuale; il secondo, si sviluppa sotto l'influenza di stimoli sociali e implica l'intervento e la necessità di altre persone. E' il caso del bambino che pone domande e chiede “Che cos'è?” “Perché?” che non necessita di spiegazione scientifica, ma allo stesso tempo la sua richiesta va oltre il desiderio di accumulare informazione e mira all'acquisizione di una maggiore e ampia conoscenza del mondo che lo circonda e contiene “il germe della curiosità intellettuale”. Il terzo stadio è quello che si può definire “curiosità intellettuale” e consiste nell'interesse a risolvere autonomamente le questioni che sorgono dal contatto continuo con l'ambiente circostante e con le persone e le cose che ne fanno parte, “proprio nel grado in cui un fine distante controlla una serie di ricerche e di osservazioni e le collega assieme come mezzi ad un fine, la curiosità assume definitivamente un carattere intellettuale» (Ivi, p.103)

⁸⁴³ Dewey, *La ricerca della certezza, Studio del rapporto tra conoscenza e azione*, La Nuova Italia, Firenze 1966, p. VII

termini di concezioni del passato - se ciò fosse non di indagine si tratterebbe, ma di una meccanica applicazione del già noto a ciò che appare facilmente assimilabile ad esso”.⁸⁴⁴ Dunque, il modello di indagine, o del pensiero riflessivo tratta delle possibilità legate all’azione, delle sperimentazioni ripetibili utili a validare un giudizio conclusivo.

Grazie alla riflessione, l’individuo può controllare la validità delle inferenze che compie, non solo giudicando se siano conformi a modelli di inferenza accettati, ma mettendo in questione la verità di questi stessi modelli. Dunque, esercitata prima di tutto sui processi di pensiero del singolo individuo, la riflessività, può successivamente, coinvolgere i paradigmi culturali che la rendono possibile.

2.3. Le fasi del pensiero riflessivo

La riflessione, abbiamo visto, sorge da una situazione problematica⁸⁴⁵, direttamente esperita e approda ad una situazione rischiarata e risolta. Dewey definisce tali situazioni rispettivamente “pre-riflessiva”, nella quale si pone il problema che necessita di esser risolto attraverso il processo della riflessione e “post-riflessiva”, nella quale il problema ha trovato risposta, il dubbio è stato risolto e «ciò che ne risulta è un’esperienza diretta di padronanza, soddisfazione e godimento».⁸⁴⁶ Questi sono i due estremi che caratterizzano l’attività riflessiva il cui cominciamento muove dal «ripiegarsi su stesso» di una persona e “guardare in faccia la situazione”,⁸⁴⁷ spezzando la *routine* della vita, il normale corso degli eventi e «sospendendo l’azione»⁸⁴⁸ per creare uno spazio mentale per l’interrogazione

⁸⁴⁴ J. Dewey, op. cit. p. VIII

⁸⁴⁵ In «Logica, teoria dell’indagine» la situazione di difficoltà e perplessità viene definita «impiccio», situazione indeterminata, fonte di dubbi, incertezza, confusione (J. Dewey, *Logica, teoria dell’indagine*, Einaudi, Torino 1973, pp.136-139)

⁸⁴⁶ Ivi, p. 179

⁸⁴⁷ M.C.Michelini, «Per un modello di riflessione nel corso dell’azione», in *Riflessività e pratiche educative*, Tecnodid, Napoli 2008, pp.41-44. E’ interessante evidenziare come la studiosa nel richiamare il contributo di Schön e Mezirow sul valore dell’indagine riflessiva, pone l’attenzione di quest’ultimo al «mondo della vita», caratterizzato da attività quotidiane routinarie, reiterate e vissute in modo acritico, legittimate da valori socialmente condivisi, che descrive la teoria della “trasformazione delle prospettive” individuando tre fasi: il mondo della vita autodimostrato (il dialogo narrativo), il dilemma disorientante (dialogo transazionale o argomentazione dei vista), il mondo trasformato (dialogo critico) come prospettive di significato (J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003, p. 160)

⁸⁴⁸ J. Dewey, *Come pensiamo*, pp. 174-193. «Nel momento in cui si pensa ad una possibile soluzione, una persona sospende il giudizio, si ripiega, per così dire, sui fatti [...] e viene in possesso di un nuovo punto di vista che la conduce a nuove osservazioni e ricordi, a considerare nuovamente osservazioni già fatte, al fine di controllare il valore della via d’uscita suggerita. Se non ‘adopera

riflessiva. All'interno di questi due poli si sviluppano le varie fasi o funzioni del pensiero riflessivo che possono essere sintetizzate in cinque momenti⁸⁴⁹ e rappresentano, solo schematicamente, i tratti indispensabili del pensiero riflessivo giacché non si succedono secondo un ordine prestabilito.⁸⁵⁰ Anzi, le fasi, ne caratterizzano l'identità in un processo la cui qualità risiede nell'unicità e definiscono, pur in via esemplificativa, il *metodo* mediante il quale può esser raggiunto «il miglior modo di pensare»: esso può divenire un abito con il quale affrontare la realtà di situazioni oscure e perturbate mediante una «considerazione attiva, costante e diligente» delle credenze e conoscenze pregresse. Pertanto, come sottolinea Dewey, alcune di esse possono essere abbreviate, altre sorvolate, facendo ricadere il peso del raggiungimento della soluzione su una sola fase particolare che, in quella circostanza, è individuata come spazio opportuno per investire maggiori energie in vista del risultato⁸⁵¹. Ciò significa, secondo Dewey, che non è possibile dare delle regole stabilite in quanto il modo di usarle dipende dal «tatto intellettuale» e dalla «sensibilità» del singolo individuo, sebbene una pratica prudentiale consiste nel riesaminare i metodi che hanno condotto alla decisione sbagliata inducendo all'errore. Secondo Dewey, è nel pensiero genuino che ogni passo fa qualcosa per perfezionare la formazione di una suggestione e promuovere il suo mutamento in un'idea-guida o ipotesi e si adopera per promuovere la localizzazione e la definizione del problema. Un individuo, di fronte ad una situazione di perplessità o difficoltà può assumere atteggiamenti diversi: tirarsi indietro, abbandonando l'attività che l'ha condotto fino a quel momento, indulgere, immaginandosi in possesso di mezzi idonei ad affrontare le difficoltà, oppure, ed è

come guida per nuove osservazioni e non sospende il giudizio, essa accetterà la suggestione come si presenta»

⁸⁴⁹ E' interessante sottolineare elementi di continuità tra «*Come pensiamo*» l'opera consacrata al pensiero riflessivo in cui sono esposte le cinque fasi (suggestione, intellettualizzazione, idea-guida o ipotesi, ragionamento, controllo dell'ipotesi mediante l'azione) e «*Logica, teoria dell'indagine*» in cui il modello di indagine presentato contempla un'articolazione che si sostanzia in *situazione indeterminata, posizione del problema, determinazione di un problema-soluzione, ragionamento, riconoscimento della operatività di fatti e significazioni, senso comune e indagine scientifica* (pp. 136-150). In questi testi troviamo confermato il contesto di ogni processo riflessivo che muove da una situazione indeterminata, «un impiccio» contraddittorio e confuso, che assume carattere propulsivo della riflessione (Cfr. M.C. Michelini, *Riflessività e pratiche educative*, Tecnicidid, Napoli 2008, pp.41-55)

⁸⁵⁰ J. Dewey, *Come pensiamo*, p. 190. Non è possibile, aggiunge Dewey, dare in proposito delle regole stabilite. Il modo di usarlo dipende dal tatto intellettuale e dalla sensibilità di un individuo. Tuttavia, quando le cose risultano errate, è una pratica rude, riesaminare i metodi che hanno condotto alla decisione sbagliata e vedere in quale punto è stato commesso l'errore. Le cinque fasi rappresentano «soltanto schematicamente i tratti indispensabili del pensiero riflessivo»

⁸⁵¹ Cfr. J. Dewey, p. 191

proprio da qui che prende avvio la riflessione⁸⁵², guardare in faccia la situazione e iniziare a riflettere.

La magistrale sintesi deweyana propone due «fattori correlativi e fondamentali» dell'attività riflessiva, «i dati» (i fatti) e «le idee» (suggestioni, soluzioni possibili)⁸⁵³, sviluppati grazie e per mezzo dell'*osservazione* di ciò che è, compreso il ricordo di pregresse esperienze e dell'*inferenza*, la cui caratteristica è il transito dall'attuale al possibile, da ciò che è presente a ciò che è assente⁸⁵⁴ e procede per anticipazioni, supposizioni, congetture, immaginazioni.

Le cinque fasi tracciate da Dewey sono: le *suggestioni*, in cui la mente si spinge verso una possibile soluzione; l'*intellettualizzazione*, relativa a una difficoltà avvertita in un problema da risolvere per la quale deve essere cercata una soluzione; l'*idea-guida o ipotesi* per guidare l'osservazione e altre operazioni nella raccolta del materiale; il *ragionamento* o l'elaborazione mentale dell'idea, ed è parte e non il tutto dell'inferenza; *controllo dell'ipotesi mediante l'azione* che potrà esser utilizzata come strumento per riflessioni future.

La «suggestione» rappresenta la prima risposta ad una situazione confusa, perturbata e problematica, indeterminata di fronte alla quale l'azione è costretta a fermarsi momentaneamente⁸⁵⁵, almeno temporaneamente fino a che il problema non sia stato in qualche modo risolto, e viene deviata in forma diversa prendendo la forma di una risoluzione, di un'idea risolutiva, quasi, un'anticipazione mentale dell'azione. Nonostante la pausa, però, c'è sempre una tendenza a proseguire l'azione che si manifesta, anziché come azione diretta come idea o suggestione. Se la suggestione che “viene in mente” è unica, questa verrà accettata e si agirà in conformità con essa; ma, nel caso in cui si dovessero presentare due o più suggestioni, queste entrerebbero in contrasto tra loro, provocando una confusione maggiore, e ponendo così la necessità di una ulteriore indagine. È' insomma un'idea «di ciò che dobbiamo fare quando ci troviamo di fronte a un impiccio»⁸⁵⁶, un

⁸⁵² «La riflessione implica l'osservazione» in quanto dal momento in cui si comincia a riflettere, si inizia ad osservare per fare una ricognizione dell'esistente fino in fondo per non misconoscere tratti importanti della situazione e «[...] finché non si è formato un buon abito di pensiero, affrontare la situazione per scoprire i fatti richiede uno sforzo» (J. Dewey, p. 175)

⁸⁵³ J. Dewey, p. 176

⁸⁵⁴ J. Dewey, p. 177

⁸⁵⁵ È' interessante sottolineare come «la sospensione dell'azione per distanziamento momentaneo, consenta un processo euristico nuovo, rendendo possibile la risoluzione di un problema, dando vita a una nuova modalità operativa», in M. C. Michellini, *Educare il pensiero*, op. cit. p.15

⁸⁵⁶ Ivi, p. 180

“sostituto dell’azione diretta” un’azione simulata o, a dirla con parole di Dewey «una sorta di prova drammatica, [...] un vicario anticipatorio modo d’azione»⁸⁵⁷. L’inibizione dell’azione è indispensabile perché si avvii il processo del pensare e di riflessione. A questo punto, il pensiero mette in atto un’azione di esplorazione della situazione dalla quale sorgono le prime suggestioni. Esse, che dipendono strettamente dall’esperienza di una persona e dal contesto culturale del tempo, non si possono fermare, né evitare, in quanto non sono l’esito di un processo cognitivo cosciente, ma scaturiscono in modo imprevedibile, spontaneo, fulmineo, “zampillano nella mente” e “non hanno nulla di intellettuale” e sono ingenue intuizioni, connesse alla natura emotiva della situazione nel loro accadere. Tuttavia vanno usate e sono indispensabili nel procedere dell’indagine in quanto guidano il processo di osservazione che caratterizza poi la successiva fase di intellettualizzazione. E’ dunque importante ciò che facciamo con l’idea o suggestione, scegliere cioè di accantonarla, registrarla, usarla come idea-guida o ipotesi di lavoro per orientarci alla ricerca di possibili soluzioni alternative. Il pensiero, dunque, «è condotto a ripiegare su se stesso, ad esaminare il suo proprio proposito e le sue condizioni, le sue risorse e i suoi aiuti, le difficoltà e gli ostacoli».⁸⁵⁸

L’«intellettualizzazione» è la trasformazione di un’esperienza “dubbiosa, perturbata”, densa di sollecitazioni, connotata da vaghezza e permeata da quantità emotiva, in una esperienza pensata, intellettualizzata, sottoposta ad indagine. La perturbazione e vaghezza del primo dubbio viene sostituita dalla «localizzazione» del dubbio, trasformato poi in «problema», che viene meglio posto e precisato e ci si impegna per risolverlo. Afferma Dewey «[...] non vi è prima una situazione e un problema, molto meno, poi, un problema e nessuna soluzione. Vi è una situazione dubbiosa, perturbata, sollecitante, in cui la difficoltà è per così dire sparsa per l’intera situazione»⁸⁵⁹. Con l’intellettualizzazione, si intende il sottoporre ad indagine il pensiero, utilizzando l’attività riflessiva, ciò che prima era semplicemente una qualità emozionale dell’intera situazione: questa fase dell’indagine viene dedicata alla precisazione del problema che viene posto,

⁸⁵⁷ «[...] nel caso affiorasse solo una suggestione dovremmo accettarla subito, ma se ne sono due o più, esse vengono a collisione, mantengono la condizione di incertezza e provocano ulteriore indagine», cit. p.180

⁸⁵⁸ Ivi, p. 181

⁸⁵⁹ Ibidem

precisato attraverso l'individuazione degli elementi problematici e la precisazione di dubbi e incertezze. E' dunque un processo di "localizzazione" delle difficoltà in cui il disagio viene chiarito e definito sulla base delle «condizioni e degli oggetti osservati». La precisazione del problema, non è un compito assegnato, "tagliato e definito" in precedenza. Infatti, Dewey ricorda che definire il problema è compito dell'indagine e «un problema rappresenta la trasformazione parziale di una situazione determinata in una situazione determinata mediante l'indagine».⁸⁶⁰ La trasformazione comporta un'intellettualizzazione dell'intera situazione, una problematizzazione: «la situazione indeterminata diventa problematica nello stesso processo di assoggettamento all'indagine».⁸⁶¹ E' dunque l'osservazione dei fatti del caso che consente di precisare, localizzare e individuare il problema: «questa trasformazione si effettua con l'osservare più attentamente le condizioni che costituiscono le difficoltà e causano l'arresto dell'azione».⁸⁶² Tramite l'osservazione, la perplessità, la certezza vengono localizzate in maniera più puntuale e precisa e l'intera situazione acquista il carattere di problema da risolvere. Osservare significa "fare l'inventario delle condizioni esistenti", "inventario" ancora guidato dalla suggestione che, pur in maniera ancora vaga, delinea il problema da risolvere e la sua soluzione possibile. Ecco che osservare significa «fare un esame il più possibile chiaro e distinto della situazione in cui ci si trova», per rischiararla, individuare i "fatti del caso", le cose, gli elementi che ci sono, con cui bisogna confrontarsi per evidenziarne punti di forza e limiti. L'osservazione attenta consente dunque di definire i termini del problema e da essa scaturiscono eventuali nuove suggestioni. La fase dell'intellettualizzazione consente di controllare e verificare la plausibilità della suggestione, scaturita dall'osservazione, impostando il problema, ma è lo stesso Dewey a metterci in guardia e sulla inutilità di intraprendere questo lavoro su un problema di per sé fittizio, non originato da una situazione reale o concreta. Infatti ricorda che «il modo in cui si concepisce il problema decide di quali specifici suggerimenti ci si può avvalere e quali respingere; quali dati trascegliere e quali rigettare: costituisce il criterio per l'adeguatezza o inadeguatezza delle ipotesi e delle strutture concettuali.[...] elaborare un problema che non nasca da una situazione reale significa intraprendere

⁸⁶⁰ J. Dewey, *Logica*, op. cit. p. 161

⁸⁶¹ J. Dewey, *ivi*, p. 161

⁸⁶² J. Dewey, *Come pensiamo*, cit.p.182

un lavoro sterile, non meno sterile per il fatto che sia un lavoro diligente»⁸⁶³ da affrontare per giungere alle possibili conclusioni. Dewey chiama “idea” la suggestione che è risultata valida in seguito al controllo mediante l’osservazione. La suggestione, o le suggestioni, ci costringono a osservare attentamente le condizioni che caratterizzano la situazione, che costituiscono la difficoltà e che bloccano l’azione diretta. In questo modo il problema, diventa un vero problema intellettuale. La fase di intellettualizzazione consente in tal modo di verificare la plausibilità della fase precedente impostare il problema⁸⁶⁴ da affrontare, porre in essere le condizioni per la sua risoluzione.

«L’idea come guida o ipotesi»: le prime suggestioni, come abbiamo visto nelle precedenti fasi, accadono, vengono in mente spontaneamente, automaticamente, “come un lampo di luce” su di noi, senza controllo intellettuale del loro accadere. Solo in un momento successivo, dell’uso che se ne fa poi, dopo “il suo improvviso emergere come idea”, si costituisce l’elemento intellettuale. Nel corso del processo di intellettualizzazione si chiarisce, seppur in via ipotetica, il problema e l’idea che prefigura la possibile soluzione: «Nella misura in cui definiamo la difficoltà, noi ci facciamo un’idea più esatta della specie di soluzione che occorre».⁸⁶⁵ Sono i fatti a porci e presentarci il problema davanti ai nostri occhi e “la penetrazione intellettuale del problema corregge, modifica, allarga la suggestione originaria [...] così la suggestione diviene una supposizione ben definita [...], un’ipotesi».⁸⁶⁶ L’indagine diviene la progressiva determinazione del problema e la sua conseguente e possibile soluzione. «Ogni idea nasce come suggestione, ma non ogni suggestione è un’idea. La suggestione diventa un’idea quando è esaminata in rapporto alla sua attitudine funzionale, alla sua capacità di fungere da mezzo per risolvere una situazione data»⁸⁶⁷. Le idee sono suggestioni controllate, di cui si è verificata la funzionalità

⁸⁶³ J. Dewey, *Logica*, cit. p. 162

⁸⁶⁴ Anche se la parola «problema sembra troppo spesso elaborata e dignitosa ciò che si verifica nei casi minori di riflessione [...] ma, in ogni caso in cui si svolge un’attività di riflessione, vi è un processo di intellettualizzazione di ciò che prima è semplicemente una qualità emozionale dell’intera situazione» (J. Dewey, *Come pensiamo*, cit. p. 182; J. Dewey, *Logica*, op. cit. p. 162

⁸⁶⁵ Ivi, cit. p. 183

⁸⁶⁶ Ivi, cit. p. 183. Utile a comprendere l’idea-guida come controllo dell’ipotesi, è l’esempio presentato da Dewey di un medico che esamina un paziente o un meccanico che ispeziona un pezzo non funzionante. Entrambi cercano una soluzione, un rimedio: la persona mentalmente non-educata avanzerà una congettura incontrollata, la suggestione e su essa si orienterà; la persona mentalmente educata si comporta in modo diverso, osserva con attenzione insolita, usa metodi e tecniche esperite, ma se ciò non funziona, procedono ad agire attraverso un tentativo e trattano il problema come “idea-guida”, come ipotesi di lavoro e vengono spinti a formulare altre osservazioni, raccogliere altri dati per verificare se il nuovo materiale è quello richiesto dall’ipotesi.

⁸⁶⁷ J. Dewey, *Logica*, cit. p. 164

rispetto a un problema che è andato chiarificandosi. Le idee sono dunque guide per ulteriori approfondimenti, osservazioni che provocheranno suggestioni e trasformeranno l'idea originaria che a sua volta guiderà ulteriori osservazioni. Dirigono l'osservazione e prospettano soluzioni prevedendo le conseguenze di certe azioni. L'idea guida⁸⁶⁸ conduce a nuove e più mirate osservazioni e il senso del problema diverrà più perfezionato verso la soluzione. Il ruolo delle idee in questa fase consiste nel dirigere l'osservazione e prospettare possibili soluzioni, prevedendo tuttavia le conseguenze di certe azioni. L'idea è una conseguenza anticipata, una previsione, un'ipotesi di ciò che accadrà qualora certe operazioni venissero eseguite in preciso rapporto con la realtà osservata. Attraverso l'osservazione delle condizioni della situazione presente, oltre a definire il problema, si comincia via via a delineare in misura sempre maggiore anche la soluzione. La suggestione si trasforma in una vera e propria ipotesi, una idea-guida per l'azione.

Il «ragionamento»: le suggestioni, una volta venute in mente, sono suscettibili di notevole sviluppo da parte della mente stessa. Se la suggestione emerge da una «mente ricca di esperienza» e «bene informata» essa sarà elaborata, alla fine, in modo che si abbia un'idea completamente diversa da quella di partenza, «solo una mente in possesso di pregresse cognizioni può far fare un certo ragionamento e usare un'idea particolare come un'ipotesi di lavoro. E' il caso di lunghe catene di ragionamento tali per cui un'idea conduce ad un'altra, in precedenza connessa con la prima».⁸⁶⁹

L'estensione dei collegamenti che il ragionamento porta alla luce dipende, naturalmente, dalla scorta di conoscenze che la mente già possiede. E questa dipende non solo dall'esperienza precedente e dalla particolare educazione dell'individuo che conduce l'indagine, ma anche dallo stato della cultura e dalle condizioni della scienza dell'epoca e del luogo. Il ragionamento aiuta ad ampliare le conoscenze, ma nello stesso tempo dipende da ciò che già si conosce e dalla facilità che esiste nella comunicazione delle conoscenze e nella possibilità di farne una risorsa pubblica e aperta a tutti.⁸⁷⁰

⁸⁶⁸ Mezirow considera l'idea-guida con carattere intuitivo e immaginativo, ha una funzione esplorativa delle possibili opzioni rispetto alla soluzione del problema.

⁸⁶⁹ J. Dewey, *Come pensiamo*, op.cit.p. 185

⁸⁷⁰ J. Dewey, *ivi*, p. 185

Il tipo di suggestioni che sorgono alla nostra mente, come la capacità di rielaborarle in modo produttivo e fecondo, dipendono dalle esperienze e dalle conoscenze pregresse dell'individuo, oltre che dal contesto culturale in cui è immerso, per questo è importante l'influenza dell'ambiente caratterizzato da un repertorio di conoscenze collettive, patrimonio dell'umanità, trasmesse all'individuo a partire dal suo ingresso nel mondo attraverso l'educazione e l'istruzione.

Il ragionamento permette di sviluppare le suggestioni in modo da trasformarle in idee appropriate, ponendole in relazione con altre strutture concettuali, con teorie già esperite e padroneggiate, attraverso una proposizione che muove da un'ipotesi, passa per l'individuazione delle conseguenze e delle sue implicazioni e si traduce, "se...allora". Oltre a ciò, aiuta a recuperare elementi nuovi, intermedi che uniscono in un tutto coerente, termini che in partenza sembravano in contrasto fra loro, perché, portavano la mente a inferenze opposte. Lo sviluppo di un'idea attraverso il ragionamento aiuta a scoprire termini nuovi o intermedi del problema che legano assieme elementi che apparivano prima in conflitto perché conducevano la mente a inferenze opposte.⁸⁷¹ Un esempio tipico è rappresentato dal ragionamento matematico come ragionamento tipico rispetto al quale l'operazione di connessione delle idee, possa spingere lontano senza bisogno di dipendere dalle osservazioni sensibili.

La «verifica e il controllo delle ipotesi mediante l'azione» conclude le fasi dell'atto del pensiero riflessivo in cui viene operato il controllo per corroborare sperimentalmente l'ipotesi o per verificare la congettura. Da principio, l'idea, l'ipotesi viene controllata o, verificata in via esclusivamente teorica. Il ragionamento "se...allora" mostra che se l'idea sarà adottata ne seguiranno certe conseguenze, ma le conclusioni sono, a questo punto, ancora ipotetiche e condizionali: l'idea deve essere provata, validata, corroborata mediante l'azione che si riduce a mera osservazione diretta nei casi meno complessi, o si trasforma in esperimento più articolati, mettendo in atto l'ipotesi formulata e osservandone i risultati. La convalida può avvenire attraverso l'osservazione diretta, in altri casi

⁸⁷¹ Cfr. J. Dewey, op. cit. p. 186. Un tipico esempio è il ragionamento matematico in quanto la matematica offre la possibilità di spingere lontano l'operazione di connessione delle idee, astraendo, senza bisogno di dipendere dalle osservazioni sensibili. In geometria, muovendo da nozioni semplici di linea, angolo, uguaglianza, intersezione e perpendicolari si può stabilire una combinazione di idee; in algebra si giunge a stabilire la relazione tra equazioni e funzioni. Dunque, se l'ipotesi indicata con esperimenti scientifici può essere esposta in termini matematici l'idea può esser trasformata fino ad assumere una forma che consenta di affrontare il problema in modo più rapido ed efficace

occorre l'esperimento. L'ipotesi viene accettata come valida e definita come significato e concetto,⁸⁷² se le conclusioni sperimentali coincidono con quelle teoriche. Sotto questa forma potrà poi essere utilizzata come strumento per le esperienze e per le riflessioni future e quindi, per l'acquisizione di nuove conoscenze. Diversamente, se l'ipotesi non viene confermata si verifica l'insuccesso, ma la mancata conferma dell'idea in questione, secondo Dewey, è estremamente istruttivo, in quanto «il grande vantaggio che proviene dal possedere l'abito della riflessione è che l'insuccesso non è mai un mero insuccesso. [...]. Chi pensa realmente, impara tanto dai fallimenti quanto dal successo. Quando l'insuccesso non è dovuto ad una occasione fortuita, esso indica al pensiero che vi è coinvolto quali modificazioni dovranno essere introdotte nell'ipotesi con cui si sta operando. L'errore porta alla luce nuovi problemi, a definire chiaramente il problema in cui si è impegnati».⁸⁷³ Non c'è niente che riveli meglio la presenza di un pensiero educato quanto l'uso che esso sa fare dei propri errori ed insuccessi. Ciò che infastidisce e scoraggia una persona non abituata a pensare e la porta ad attaccarsi a metodi non originali, belli e fatti, costituisce invece uno stimolo ed una guida per l'indagatore educato.⁸⁷⁴ Anzi, proprio l'insuccesso, l'errore mette in luce e chiarisce problemi cui si era impegnati e fornisce indicazioni utili per ri-definire meglio il problema in vista della possibile soluzione. L'esito finale dell'indagine è una situazione rischiarata, illuminata, chiara nella quale eventi e oggetti prima avvertiti come sconnessi ricevono un senso, un significato, consentono un'azione intelligente, giacché consente di togliere le cose dal loro isolamento per porle in relazione tra loro, in un contesto più ampio.

Sebbene la successione delle cinque fasi, come Dewey più volte precisa, non sia rigidamente scandita, per la maggiore enfaticizzazione di alcune fasi rispetto ad altre, si tratta comunque di uno "schema di pensiero" che si ritraccia nella ricerca empirica e filosofica speculativa, una «postura mentale», un atteggiamento critico, un modo investigativo di porsi di fronte a situazioni caratterizzate da confusione e ambiguità e, rispetto alle quali gli individui che assumono tale approccio critico e riflessivo si trovano a disinserire il "pilota automatico", rappresentato dalle abitudini, dalle risposte ovvie e talvolta irriflesse, suggerite dalla consuetudine o

⁸⁷² Cfr. J. Dewey, op.cit. pp.210-248

⁸⁷³ Ivi, cit. p. 188

⁸⁷⁴ Ivi, cit. pp. 188-189

dal pregiudizio. Sospendono dunque il giudizio e inibiscono l'azione spontanea, avviano una riflessione in maniera rigorosa sulla natura e sulle possibilità del problema da affrontare, ipotizzando e sperimentando concretamente, cercando nell'esperienza una conferma o una confutazione. Una forma di pensiero quello riflessivo che Dewey contrappone al "pensiero di senso comune", in virtù del quale, generalmente, si agisce acriticamente, in base a schemi abituali, fermandosi al livello delle suggestioni⁸⁷⁵. Baldacci osserva che "pensiero riflessivo" caratterizzato da rigore, accuratezza, coerenza e pensiero di "senso comune" trovano nell'agire quotidiano e nel nostro porci di fronte alla realtà un intreccio e una contaminazione reciproca: «[...] Si danno molto raramente il senso comune e il "pensiero riflessivo" allo stato puro; non si esce mai del tutto dalla gabbia del senso comune e non se ne è mai del tutto dentro».⁸⁷⁶

2.4. Il pensiero riflessivo e la natura dell'indagine

In Dewey, l'idea di pensiero scientifico è strettamente legata a quella di pensiero riflessivo e critico e, in «*La ricerca della certezza*» scrive che «l'atteggiamento scientifico può per così dire essere definito come quello che trova godimento nel dubbio»⁸⁷⁷ e il metodo scientifico è, sotto un certo aspetto, una tecnica che consente un uso produttivo del dubbio «convertendolo in operazioni di ricerca definita»⁸⁷⁸. Dewey, infatti, aggiunge che «nessuno va lontano intellettualmente se non ama pensare, e nessuno ama pensare se non si sente interessato su ogni tipo di problemi»⁸⁷⁹. La ricerca dunque muove da un problema, dal un dubbio, cerca di rimuovere le credenze non supportate da ragioni.

Il processo di indagine, dunque, ci consente di «rischiare»⁸⁸⁰ la situazione originaria, di arricchirne il significato e «la funzione della riflessione è quella di

⁸⁷⁵ Ivi, p.175

⁸⁷⁶ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano, 2001, p. 27

⁸⁷⁷ J. Dewey, *La ricerca della certezza. Studio del rapporto tra conoscenza e azione*, op.cit. p.236

⁸⁷⁸ J. Dewey, *ibidem*

⁸⁷⁹ *Ibidem* (corsivo è nostro). La curiosità organica come disposizione a impegnarsi per uno scopo definito si trasforma in curiosità intellettuale che impedisce una persona di precipitarsi ciecamente verso una soluzione e di intraprendere una concreta ricerca di fatti e idee

⁸⁸⁰ A riguardo, recuperiamo, come apertura dell'orizzonte speculativo, l'interrogativo kantiano relativo al processo di «rischiamento» intellettuale, rappresentato nella prima parte del lavoro in riferimento allo scritto «*Was ist Aufklärung?*», inteso come processo dinamico di *transizione* mediante il quale dalle tenebre *si passa* alla luce, che «rende chiaro», rintracciando elementi di continuità con l'azione riflessiva del pensiero intesa come transizione da una situazione oscura ad

portare ad una nuova situazione in cui la difficoltà risulta risolta, la confusione rischiarata, il turbamento appianato, e in cui il dubbio ha ricevuto risposta [...] e trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, di un dubbio, un conflitto [...] in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa».⁸⁸¹

Il pensiero riflessivo, dunque, rappresenta per Dewey espressione dell'intelligenza sperimentale, funzione essenziale e primaria dello sviluppo umano, configurandosi come dispositivo regolativo volto a costruire una conoscenza funzionale orientata alla comprensione e al controllo dell'esperienza e dell'agire umano,⁸⁸² diversamente, un'azione umana, invece, priva di pensiero riflessivo risulta automatica, meccanica, ripetitiva, priva di responsabilità. E' proprio grazie alla riflessione che l'azione acquista consapevolezza, intenzionalità responsabilità, connotandosi come azione educativa. Dewey, già in «La ricerca della certezza. Studio del rapporto tra conoscenza e azione» sostiene che attraverso l'indagine sperimentale, cioè l'esperienza, l'uomo può giungere a controllare e la modificare intenzionalmente la natura: tale processo è reso possibile dall'azione reciproca e funzionale dell'osservazione empirica e dalla ragione, dal pensiero razionale.⁸⁸³

«Ciò non vuol dire che l'azione sia migliore o superiore alla conoscenza e che la pratica dell'attività sia, per sua natura, superiore al pensiero. Un'interazione

una «rischiarata». In «*La ricerca della certezza*», Dewey sottolinea che l'attività del pensiero è un *passaggio* concreto da ciò che è problematico, dunque oscuro e confuso, a ciò che è sicuro [...] e si manifesta come un particolare modo di condotta responsiva nei riguardi di una situazione problematica, in cui si effettui una *transizione* verso soluzioni relativamente *chiare* e *sistematiche*» (J. Dewey, *La ricerca della certezza. Studio del rapporto tra conoscenza e azione*, La Nuova Italia, Firenze, 1965, p.235). In «*Come pensiamo*» Dewey afferma che l'origine del pensiero sta in qualche perplessità e confusione, qualcosa di *oscuro* che deve essere *chiarito* in cui la catena dei pensieri deve dirigersi verso un punto e tendere a una conclusione attraverso «un'operazione di ricerca, di indagine per trovare i materiali che risolveranno il dubbio e apporteranno la soluzione e la decisione della perplessità» (J. Dewey, *Come pensiamo*, p. 172). In «*Logica, teoria dell'indagine*» la situazione confusa, *oscura*, problematica, fonte di dubbio viene detta "indeterminata" e ci porta ad indagare e a fornire una risposta alla formulazione del nostro dubbio per essere *chiarita* e ordinata (J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973, pp. 136-139)

⁸⁸¹ J. Dewey, *Come pensiamo*, op cit. p. 172 L'apprendimento riflessivo diviene *trasformativo* quando si acquisisce consapevolezza che gli assunti da cui ci si è mossi sono inadeguati o infondati e, se la riflessione è rivolta a *schemi* o *prospettive*, dà luogo a *schemi* o *prospettive di significato* producendo una funzione emancipativa individuata da Habermas (come terza area generale in cui si genera la conoscenza dopo quella tecnica e pratica) Analogamente, Mezirow sostiene che l'apprendimento riflessivo «comporta un esame critico, o riesame critico degli assunti [...] e diviene trasformativo tutte le volte che le premesse si rivelano distorcenti, prive di autenticità», tale per cui l'apprendimento trasformativo si delinea come orizzonte teleologico verso cui muove la riflessività (J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003, p. 13)

⁸⁸²«La conoscenza riflessiva costituisce il solo mezzo di regolazione, il cui valore strumentale è unico» (J. Dewey, *La ricerca della certezza. Studio del rapporto tra conoscenza e azione*, op. cit.pp.226-227) con cui affrontare i problemi; (cfr. anche S. Fioretti, *La strategia della ricerca. Modelli e ipotesi operative*, p.31)

⁸⁸³ Ivi, p.32

costante ed affettiva fra conoscenza e attività pratica, è ben diversa dall'esaltazione di un'attività fine a se stessa. L'azione, quando sia diretta alla conoscenza, è metodo e mezzo, e non fine. L'obiettivo da raggiungere è un inserimento dei valori nell'esperienza più sicuro, libero e ampiamente condiviso, realizzato per mezzo di quel controllo attivo degli oggetti che solo la conoscenza rende possibile.⁸⁸⁴

La stretta relazione e interconnessione tra pensiero riflessivo e indagine, in precedenza segnalata, viene sottolineata da Dewey anche nella prima parte della «Logica», in cui evidenzia come sarebbe stato possibile usare il termine «pensiero riflessivo» dove si è usato il termine «indagine» o «ricerca»:

Possiamo, a chiarimento di questo punto, fare il caso del pensiero. Nelle pagine precedenti sarebbe stato possibile usare il caso del «pensiero riflessivo» dove s'è usata la parola «indagine» o «ricerca». Ma se si fosse usata quell'espressione (*indagine*), è certo che alcuni lettori avrebbero pensato che «pensiero riflessivo» fosse qualcosa di già sufficientemente noto, cosicché «indagine» sarebbe stata rapportata a una preesistente definizione del pensiero. L'opinione opposta è invece implicita nella posizione assunta. Non sappiamo quale sia il significato da attribuirsi al «pensiero riflessivo» salvo quello relativo a ciò che l'indagine dell'indagine può assodare [...]; personalmente io son o in dubbio se esista qualcosa che possa essere chiamato *pensiero* nel senso di una realtà strettamente psicologica. [...] Se pur esistesse qualcosa del genere, non verrebbe a determinare ciò che «pensiero» significa per la logica. O la parola «pensiero» non ha niente a che fare con la logica oppure essa è semplicemente sinonimo di «indagine» e il suo significato è fissato da ciò che assodiamo a quest'ultima. L'alternativa che sembra più ragionevole è la seconda.⁸⁸⁵

Dewey usa il termine «indagine» intendendo un processo naturale e culturale: come processo naturale è presente nelle diverse forme viventi e l'uomo, in quanto essere vivente esplora la realtà e il suo sviluppo e la sua *crescita* si realizzano attraverso forme sempre più complesse di indagine, che danno luogo a processi di apprendimento, sviluppando potenzialità inespresse, rivolgendo all'ambiente nuove richieste rivelando la matrice culturale e biologica:⁸⁸⁶ quale processo culturale l'indagine si realizza all'interno di un sistema antropologico, che si avvale di procedure operative, conoscenze, significati assumendo un ruolo strategico nella strutturazione pedagogico per gli effetti che produce sul processo educativo. In tale contesto, la riflessività è intesa come impegno, rigore scientifico, un guardare le cose dal punto di vista personale, ricomponendo la dimensione dell'agire soggettivo, intersoggettivo e oggettiva:⁸⁸⁷ un riferirsi al processo, al soggetto pensante, alla dinamica incessante tra soggetto e oggetto, io mondo.

⁸⁸⁴ Cfr. J. Dewey, *La ricerca della certezza*, op. cit. p. 38

⁸⁸⁵ J. Dewey, *Logica*, op. cit. p. 34

⁸⁸⁶ Cfr. J. Dewey, *Logica*, ivi, pp. 58-102

⁸⁸⁷ D. Davidson, *Soggettivo, intersoggettivo, oggettivo*, Raffaello Cortina, Milano 2003

Tutte le forme logiche, secondo Dewey, «nascono attraverso il lavoro di indagine e concernono il controllo dell'indagine in vista dell'attendibilità delle asserzioni prodotte»⁸⁸⁸ nel senso che non solo le forme logiche si esplicitano durante la riflessione sui processi di indagine in uso, ma esse stesse «hanno origine nelle operazioni di ricerca».⁸⁸⁹ I processi di indagine e di ricerca che Dewey tratta in «*Logica*» non sono altro che i processi e le operazioni che caratterizzano quel tipo di pensiero, il pensiero riflessivo, oggetto dell'opera «*Come pensiamo*». Il termine «indagine» non si riferisce solo al tipo di ricerca che si intraprende in campo scientifico, ma anche l'indagine propria del «senso comune», e assume un significato ancora più ampio, comprendendo tutte quelle forme di «investigazione» che connotano l'attività umana, o qualsiasi attività cosciente, pensante e riflessiva. In «*Logica*» il pensiero riflessivo viene accostato al modello epistemologico funzionale alla costruzione del sapere scientifico proprio della scienza moderna: un modello dell'indagine che si connota come risposta ad una soluzione-problema attraverso il ragionamento di matrice galileiana fondato sull'osservazione, ipotesi, matematizzazione, dell'ipotesi e verifica sperimentale e che costituisce uno stile di intelligenza, fondato sull'indagine. Proprio il metodo⁸⁹⁰ scientifico, per Dewey, struttura la «libera intelligenza» che riordina le conoscenze e regola l'esperienza. La ricerca, afferma Dewey «è la linfa vitale di ogni scienza e di continuo la si intraprende in ogni arte, attività e professione».⁸⁹¹ Nel pensare, che ha origine in una situazione «cruciale», «così ambigua da presentare un dilemma o proporre delle alternative»,⁸⁹² da una situazione direttamente esperita (nessuno può pensare semplicemente in generale, né le idee possono sorgere dal nulla) occorre, quando ciò accade, intraprendere un'*indagine* che produce qualcosa di nuovo. Posto che, le circostanze interne ed esterne evocano e dirigono il pensiero riflessivo, le modalità e il metodo con cui tentiamo di risolvere i problemi, indipendentemente dall'essere di tipo pratico o scientifico, non muta, variano i mezzi che utilizziamo per la risoluzione: il sapere comune per problemi pratici, le teorie scientifiche per problemi scientifici. In via esemplificativa Dewey presenta tre situazioni

⁸⁸⁸ J. Dewey, *Logica*, op. cit. pp. 4-5

⁸⁸⁹ J. Dewey, *ivi*, p. 5

⁸⁹⁰ Il metodo in Dewey non è mai dogmatico in quanto si intreccia con il principio di continuità dell'esperienza

⁸⁹¹ J. Dewey, *ivi*, p. 35

⁸⁹² J. Dewey, *Come pensiamo*, op. cit. p. 74

emblematiche⁸⁹³ per esplicitare i caratteri della ricerca delle soluzioni problematiche, mettendo in evidenza che i bisogni pratici stimolano e dirigono il pensiero e la ricerca; che la *curiositas* origina e innesca la ricerca; che la ricerca si origina, in una mente allenata ad argomenti scientifici, grazie a “problemi intellettivi”. In quest’ultimo caso, la ricerca delle spiegazioni di un certo fenomeno fisico ha successo ricorrendo alla conoscenza delle leggi naturali producendo un “salto”, dal presente al futuro, dal già noto all’ignoto, «al di là di ciò che è stabilito» che Dewey chiama “inferenza”, esito di un processo di indagine nel quale si intrecciano fatti e idee. I tre casi illustrati in nota hanno in comune l’operazione di inferenza, cuore dell’azione intelligente e il fine e l’esito del pensiero rappresentato dalla trasformazione di una situazione dubbiosa ad una ben definita e risolta. «L’inferenza», nel processo di arrivare a ciò che è assente sulla base di ciò che è presente, conduce la mente all’idea prima, e all’accettazione poi, di qualche altra cosa.⁸⁹⁴ La vera inferenza, afferma Dewey, può essere definita dapprima, come un saltare ad una conclusione suggerita (il cui processo deve essere controllato mediante il costante richiamo a condizioni attualmente presenti) poi, come un saggiare la suggestione⁸⁹⁵ per stabilirne l’accordo con le esigenze della situazione (che viene provata con l’agire in base ad essa o nella realtà esterna o nell’immaginazione). L’inferenza va al di là di ciò che un’attenta investigazione ha rilevato come presente e si riferisce al “possibile”, procede per anticipazioni, supposizioni, congetture, predizioni, immaginazione. Il modello dell’azione riflessiva si dà quando c’è urgente bisogno di fare qualcosa e il risultato di ciò che

⁸⁹³ Il primo esempio propone un caso di applicazione del pensiero alla vita quotidiana, quando i dati e il modo di affrontarli non superano i limiti dell’esperienza quotidiana. Si tratta del miglior percorso da intraprendere per giungere puntuali ad un appuntamento la cui scelta del mezzo più efficace viene effettuata dopo una comparazione delle caratteristiche di velocità dei mezzi, le conoscenze possedute sulla vicinanza delle stazioni dal luogo di appuntamento. Il secondo esempio si focalizza sulla *curiositas* che innesca il processo di ricerca, una aurorale forma di conoscenza, in una situazione di vita comune in cui il problema scaturisce in modo indiretto e richiama un interesse che la persona cerca di risolvere appellandosi a conoscenze teoriche e intellettive: occorre comprendere la funzione di un’asta con un pomello in cima posta su un battello. Il significato d’uso viene compreso dopo aver effettuato un ragionamento che escludeva alcune congetture, e accettava l’ipotesi più probabile. Il terzo esempio evidenzia la presenza di una mente allenata ad argomenti scientifici e la ricerca ha origine grazie a problemi intellettivi. La ricerca delle spiegazioni del fenomeno fisico ha avuto successo ricorrendo alle leggi fisiche conosciute. Si tratta di un caso pratico e quotidiano: le bollicine di sapone, prodotte da un bicchier lavato con schiuma calda e posto verticalmente rovesciato su un piatto, spingevano fuori dal bicchiere, prima, aumentando, poi retrocedendo fino a scomparire (Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo*, pp.161-167)

⁸⁹⁴ J. Dewey, *ivi*, p. 166

⁸⁹⁵ Abbiamo già descritto che l’inferenza avviene per mezzo e attraverso la suggestione di cose viste e ricordate, ma, mentre le suggestioni ci saltano in mente, il tipo di suggestione che affiora dipende dall’esperienza della persona (J. Dewey, *Come pensiamo*, p.166, cfr.p.70 e p. 105)

viene fatto attesta il valore del pensiero. Infatti il pensiero riflessivo, in quanto concatenazione di idee, in cui la corrente è una serie ordinata tale che ogni idea ne produce un'altra come conseguenza e questa è il prodotto della prima, tende al raggiungimento di una conclusione, vuole risolvere qualcosa *chiarire* un dubbio, un problema, spinge all'indagine e giunge naturalmente a conclusione quando la situazione posta dinanzi alla nostra mente è risolta, decisa, ordinata perché nulla richiama la riflessione "almeno finché non nasca un nuovo perturbamento o dubbio". Ecco dunque che la funzione del pensiero riflessivo è quella di «trasformare in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, un dubbio, un conflitto o un disturbo, in una situazione chiara coerente». ⁸⁹⁶ Soprattutto la conclusione mostrata in una proposizione non è la conclusione finale, ma la via per la sua formazione, la chiave per raggiungere la conclusione definitiva. Pensare risulta allora il mezzo per sviluppare l'originaria situazione di perplessità in una eventuale situazione soddisfacente. Il miglior modo per comprendere se un'inferenza ha avuto luogo è domandarsi se si è conclusa con la sostituzione di una *chiara* e ordinata situazione ad una oscura, confusa e piena di dubbi.

Diversamente dal ragionamento unilaterale, come nel caso del "logico" formale che comincia e finisce con semplici proposizioni anziché presentare all'immaginazione le due situazioni effettivamente esistenti cui le proposizioni si riferiscono, che finisce sempre con conclusioni che sono formalmente corrette, ma che non portano a nessuna differenza nell'esperienza personale, un'inferenza vitale «lascia sempre chi la fa in un mondo che è sperimentato differente sotto qualche rispetto, giacché qualche suo oggetto ha ottenuto una nuova chiarezza e una nuova sistemazione [...] si conclude con l'apprezzamento di nuovi valori». ⁸⁹⁷

Ecco che il pensiero riflessivo come precedentemente argomentato, rappresenta una catena ordinata di idee, ognuna ne produce un'altra come conseguenza e quest'ultima è il prodotto della prima; tende al raggiungimento di una conclusione, significa risolvere qualcosa, chiarire, un dubbio; spinge all'indagine, ovvero ricerca di senso, ed è diverso dalla credenza fondata invece sul pregiudizio, è dunque l'elemento essenzialmente costitutivo dell'esperienza umana. Esso si configura dal punto di vista deweyano, una ricerca della certezza attraverso

⁸⁹⁶ J. Dewey, *ivi*, p. 172

⁸⁹⁷ *Ivi*, p.173

un'indagine che induce e promuove un cambiamento, da un lato le proprie idee ed emozioni, dall'altro il mondo per mezzo dell'azione.⁸⁹⁸

La conoscenza, è l'esito, la «fase conclusiva della ricerca», dell'indagine che Dewey definisce, quasi tautologicamente, come la «conclusione di un'indagine controllata e appropriata»:⁸⁹⁹ ciò mette in evidenza una caratteristica fondamentale del processo di indagine, «la ricerca è un processo continuativo in ogni campo nel quale venga esplicitata»,⁹⁰⁰ dunque, la situazione ordinata quale stadio finale dell'indagine non vien stabilita e accettata una volta per tutte in quanto la condizione sistemata con cui si conclude una ricerca particolare è sempre suscettibile di ulteriori ricerche. La conoscenza, costitutivamente aperta, si sviluppa progressivamente attraverso i risultati cumulativi dell'indagine continuativa.⁹⁰¹ I criteri che affiorano dai processi di indagine sono empirici in quanto hanno origine nel corso della ricerca, «nascono dalle esperienze delle indagini in atto» e razionale, in quanto hanno a che fare con la relazione tra mezzi o metodi impiegati e fini o conclusioni raggiunti. Dewey afferma che nel pensiero filosofico tradizionale la razionalità ha subito un processo di «ipostatizzazione»,⁹⁰² infatti, la teoria logica tradizionale ritiene che il metodo scientifico dipenda da forme logiche preesistenti, imposte all'indagine dall'esterno e che la ragione sia «una facoltà che apprende intuitivamente a priori certi primi fondamentali principi».⁹⁰³ Dewey è dell'idea che, lungi dal negare la necessità di principi logici fondamentali, tali principi non siano dati a priori, ma abbiano origine nel corso dell'indagine continuativa. Il ricorso al concetto di “principio-guida” elaborato da Peirce secondo cui la formazione di qualsiasi inferenza implica l'esistenza di un “abito mentale”, che può essere “costitutivo” o “acquisito”, spinge l'individuo a trarre da certe premesse un'inferenza piuttosto che un'altra.

Il pensiero riflessivo comporta uno sguardo oltre, nel futuro, una previsione, un'anticipazione che, secondo Dewey, potrebbe essere considerata la sesta fase del pensiero: ogni idea o suggestione intellettuale anticipa in qualche modo una

⁸⁹⁸ J. Dewey, *La ricerca della certezza*, La Nuova Italia, Firenze, 1968

⁸⁹⁹ J. Dewey, *Logica*, op. cit. p. 18

⁹⁰⁰ Ibidem

⁹⁰¹ G. Szpunar, *Ricostruire la filosofia. Il rapporto individuo-ambiente nel pensiero di John Dewey*, (Postfazione di Aldo Visalberghi), p. 140

⁹⁰² J. Dewey, *Logica*, p.20

⁹⁰³ Ibidem

possibile esperienza futura, mentre è la soluzione finale a dare un orientamento verso il futuro e “promuove la formazione di abiti procedurali”⁹⁰⁴ in quanto registrazione del fatto compiuto e indicazione di un metodo futuro di operazione. Allo stesso modo, la riflessione comporta anche un riferimento al passato ed essere un fattore determinante per il pensiero, anche se «il più valido riferimento al passato verrà probabilmente solo al momento della conclusione»,⁹⁰⁵ promuovendo così la formazione di permanenti abiti procedurali.

Se si vogliono formare buoni abiti riflessivi è importante un «esame finale che assicuri una precisa formulazione del risultato esatto e delle premesse da cui questo logicamente dipende».⁹⁰⁶ Proprio nell’abito di riesaminare fatti e idee precedenti e riferirli sulla base nuova, quella della conclusione raggiunta, consiste, in gran parte, la capacità di organizzare il proprio sapere.

A questo punto la riflessione torna sull’educare gli studenti ad «imparare a pensare». Dewey sostiene che la causa più frequente del fatto che la scuola non riesca ad assicurare una autentica e genuina capacità di pensiero negli studenti dipende dalla sua “inettitudine” ad assicurare l’esistenza di una situazione di natura tale da sollecitare il pensiero, come invece si verifica nelle situazioni extrascolastiche che inducono a pensare e controllare la capacità di «afferrare i valori e i significati» in questione. Lo sguardo rivolto indietro, al passato e proiettato nel futuro consente riconoscere problemi e situazioni analoghi, precedentemente incontrati, ancorandoli a qualcosa che ci appartiene, che è in noi in forma di vissuto.⁹⁰⁷ Sul piano più squisitamente didattico, recuperare esperienze didattiche torna utile non per riproporre come e che cosa si è fatto in situazioni analoghe, ma per riflettere su schemi individuali e “far venire in mente un’idea” attraverso intuizione e immaginazione che si attivano accanto a fatti e idee, nella consapevolezza che ogni problema è sempre e comunque un problema *inedito*: una situazione non è mai uguale ad un’altra come la sua risoluzione può non essere necessariamente identica ad un caso analogo.

⁹⁰⁴ J. Dewey, *Come pensiamo*, p.191

⁹⁰⁵ Ivi, p.192

⁹⁰⁶ Ibidem

⁹⁰⁷ E’ Mezirow a considerare che il modo in cui il problema è stato affrontato e risolto, le strategie e gli schemi adottati, dà vita a quella “riflessione” considerata nella sua ipotesi «apprendimento trasformativo» (J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003)

2.5. Lo spazio del giudizio nell'attività riflessiva

Il dovere e la responsabilità morale di aiutare nel percorso di crescita a *insegnare a pensare* come sorgono i pensieri, in una riflessione metacognitiva per cercare criteri di condotta e valutazione, orientano verso la conquista della libertà personale, della valorizzazione dello spirito critico e della formulazione del giudizio, al fine di assumere scelte e decisioni consapevoli nella piena autonomia del pensiero. Un alto obiettivo, che la scuola dovrebbe porsi e perseguire prioritariamente, promuovendo quell'attitudine della mente che consente di formulare giudizi corretti in ogni ambito di attività e una partecipazione attiva ai processi decisionali del pensiero.

Lo spazio entro cui si realizza il giudizio nell'attività del pensiero stabilisce, nella lezione deweyana, una relazione con il pensiero riflessivo dell'indagine,⁹⁰⁸ un processo di scoperta di relazioni, che non si accontenta di accettare una convinzione o una credenza acriticamente, ma tenta di stabilirla attraverso un percorso inferenziale che consente di giungere ad una ipotetica risoluzione come garanzia plausibile di spiegazione del problema. Una spiegazione, potremo dire, delle condizioni ontologiche «come costruzioni chiuse nel processo di indagine, utili a tradurre gli ostacoli che questa incontra, in configurazioni accessibili a un'analisi razionale».⁹⁰⁹ Il fine dell'indagine è la conoscenza come possibilità di estensione dell'indagine attraverso la riflessività, una sorta di “autoretifica” dell'indagine⁹¹⁰ e il pensiero riflessivo è sempre luce rischiaratrice del futuro che si conclude con un *giudizio* o una valutazione, determinato dal proposito di risolvere il problema, stabilire «cosa fare o ciò che deve essere fatto», e termina in una decisione. Il giudizio è «l'atto conclusivo dell'indagine» e rappresenta la sistemazione del problema da risolvere, contenendo le decisioni relative al comportamento futuro, «fissando un metodo o una regola»,⁹¹¹ distinguendosi dalla proposizione che rappresenta un'ipotesi provvisoria di soluzione del problema. Alla base del pensiero riflessivo vi è sempre un ragionamento di inferenza, come processo mediante il

⁹⁰⁸ Nell'opera «*Come pensiamo*», l'indagine ha inizio con il dubbio, una situazione incerta problematica e si conclude con la risoluzione e lo stato finale può dirsi credenza, il raggiungimento di una situazione sistemata

⁹⁰⁹ G. Minichiello, «Filosofia della mente e teoria del pensiero in Dewey», in *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari* (a cura di) E.Frauenfelder, M.Striano, S.Oliverio, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli 2013, p. 40

⁹¹⁰ L.A. Hickman, «Dewey's Theory of Inquiry», in L.A.Hickman, *Reading Dewey. Interpretations for a Postmodern Generation*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press

⁹¹¹ J. Dewey, *Come pensiamo*, p. 202

quale si giunge all'idea di ciò che è assente sulla base di ciò che è presente, di scoprire il nuovo, di cogliere connessioni che ci consentono di passare da ciò che ci è noto a ciò che non lo è. Un esercizio essenziale di acquisizione dell'autonomia che consente di porsi in un atteggiamento critico verso ordini costituiti e di avviare quel processo che permette di emanciparsi dal realismo ingenuo affrancandosi da stili educativi inautentici e approdare all'autonomia.

Il complesso processo pratico-riflessivo, che va dalla percezione iniziale di un aspetto problematico sino all'azione finalizzata a ripristinare l'equilibrio, poggia sulla considerazione dell'ontologia dell'*agente*, come necessità interna all'epistemologia dell'azione e alla processualità dell'indagine e concorre a definire il *giudizio* come una forma di attività in cui si intrecciano momenti deduttivo, induttivo, abduzione estendendo così i limiti del concetto tradizionale di giudizio e portando la totalità dell'atto di pensiero dentro i confini della logica.

Il termine «giudizio» è utilizzato da Dewey per denotare un processo complesso ed esteso del pensiero di cui «proposizioni, conclusioni e strutture argomentative costituiscono aspetti necessari, ma ai quali il giudizio non può mai ridursi».⁹¹² In quanto attività, è risposta a una sollecitazione che lo provoca, analogamente il pensiero si sviluppa nella forma di una risposta a un problema emerso nel corso dell'esperienza. Dunque, per comprenderlo, non dobbiamo porci nello spazio astratto della logica, che lo pensa come struttura formale che correla proposizioni tra loro indipendenti senza connessione con il contesto, ma nello spazio concreto della situazione particolare in cui emerge il dubbio, che include il soggetto che giudica. La stretta correlazione tra pensiero e azione fa del paradigma del pensiero un atto inferenziale e la dimensione essenziale non consiste solo nell'atto finale con cui si giunge ad una proposizione conclusiva, ma nel «complesso movimento mediante cui i materiali di partenza -fatti e teorie - vengono selezionati in vista di un fine, sempre dipendente dalla situazione problematica di riferimento».⁹¹³

Di conseguenza, comprendere il giudizio vuol dire legarlo allo sviluppo di un percorso di azione che è capace di giungere a certi obiettivi, correlati a una nuova fissazione di credenza e del superamento del problema che ostacolava la situazione.

⁹¹² R.Frega R.Brigati, *Discipline filosofiche.Epistemologie pragmatiste*, Quodlibet, Macerata 2009, p.162

⁹¹³ R. Frega, p. 14

La nuova razionalità umana, per Dewey, viene illuminata da un'epistemologia nella quale, il cuore della ragione sta nell'*atto di decisione responsabile* relativo alla selezione di ciò che per la situazione in esame risulta essere rilevante espletamento efficace di un atto del pensiero. Dove le premesse sono già date, per Dewey non abbiamo a che fare con un giudizio in senso proprio, solo con un'attività più o meno automatica che può aver luogo in quanto il giudizio ha compiuto il suo corso, assolvendo al proprio compito di attribuire ai fatti e alle idee del caso, la giusta posizione e valore. Per Dewey "giudicare il valore" significa «impegnarsi in un valore», rovesciando l'immagine classica di un giudizio che, date certe premesse riceve passivamente dall'esterno, confinato al compito di trarre da esse conclusioni valide. L'elemento distintivo del giudizio, che ne qualifica la portata, va oltre il controllo delle procedure, e ciò che utilizza, quale criterio di riferimento, è prodotto all'interno di un processo inferenziale.

Giudicare, afferma Dewey, rappresenta «l'atto di scegliere e pesare le conseguenze dei fatti e delle suggestioni» come si presentano e «l'atto di decidere se i fatti siano tali o se l'idea fondata sia pura fantasticheria».⁹¹⁴ Si identifica con «il risultato ordinato dell'indagine».⁹¹⁵ Il giudizio riflette in se stesso la intrinseca problematicità del pensiero, la pretesa di conoscere i suoi limiti e i suoi poteri, e del giudicare, nella volontà di conoscere i suoi criteri o principi: trasformare il problema dell'autocritica del giudizio in problema della verità Il giudicare, non è soltanto limitato alla conoscenza del mondo, ma è anche *prassi*, azione che si realizza nel momento della deliberazione, della scelta. Essa è sempre una conseguenza del giudizio, meglio ancora, è l'atto conclusivo, rappresentando il punto medio in cui il momento teorico trapassa nel momento pratico, quello in cui l'atto di puro pensiero si trasforma in azione, grazie al contributo della volontà: una circolarità che prevede la transizione dalla teoresi alla prassi per poi tornare alla prima mediante un rapporto di forma e contenuto.

Attraverso la propria concezione del giudizio, Dewey riconosce il fatto, epistemologicamente fondamentale, che le indagini di *sensu comune*,⁹¹⁶ pur non

⁹¹⁴ J. Dewey, *Come pensiamo*, p. 195

⁹¹⁵ J. Dewey, *Logica*, p.154

⁹¹⁶ Dewey stabilisce due diverse definizioni di *sensu comune*. La prima indica capacità di discernimento nelle «ordinarie faccende della vita» (J. Dewey, *Logica*, p. 85), un'abilità a riconoscere fattori importanti in una situazione specifica e nel giudicare cosa sia meglio fare o non fare. La seconda identifica il *sensu comune* con l'insieme di concezioni e credenze «regole che comunemente si accettano per validi nel raggiungimento di qualsivoglia conclusione e nella determinazione di ogni comportamento socialmente corretto» (p. 85) e che, per l'individuo, assumono

orientate alla produzione di conoscenze generali su stati di cose, e non riducibili a pratiche strumentali volte a risolvere situazioni pratiche ordinarie, sono, *attività di indagine*: si verificano in situazioni che richiedono scambio di ragioni, della ricerca di posizioni condivise. Una persona «che giudica fondatamente», afferma Dewey, possiede «buon senso, sa stimare, apprezzare, valutare e discernere». ⁹¹⁷

Per chiarire l'indagine di senso comune Dewey richiama la nozione di «situazione» intesa come complesso in cui si connettono oggetti ed eventi nel corso dell'esperienza. ⁹¹⁸

Il giudizio sorge sempre da una condizione antropologica di “dubbio”, muove dalla “controversia” e prende forma della discussione mentale quando la situazione suggerisce significati diversi. L'uomo accoglie il dubbio come risorsa essenziale per assicurarsi condizioni di vita migliori, modificando «la qualità del pensiero». Se c'è l'evidenza, non si rende necessaria l'indagine che si scandisce come risposta a una situazione problematica (problema-soluzione) attuata attraverso il giudizio che si innesta sul «*sensu comune*», ma lo supera in quanto fa delle conclusioni dei «mezzi per regolare le indagini posteriori» ⁹¹⁹ e si lega «a fatti e concetti pertinenti rispetto al problema trattato»; ⁹²⁰ né può fermentare il dubbio e svilupparsi il pensiero in quanto non creandosi il processo non si formulerebbe il giudizio. Solo se l'evidenza comincia a vacillare subentra l'ipotesi, il germe del pensiero fino alla nascita del risultato, della conclusione, che è poi la “scoperta”, prodotto più autentico della libertà. Il giudizio è dunque un atto di libertà, “un salto dal noto all'ignoto”. Ogni deliberazione si accompagna alla misteriosa impresa di un futuro sconosciuto. Il giudizio si risolve, dunque, data una parte, nella ricerca dell'altra, come momento critico, enigmatico. Per questo esige il ricorso al “*buon senso*”, rendendosi insufficiente la sola analisi intellettuale pur sostenuta dai procedimenti della ragione: i dati forniti dall'intelletto devono essere relazionati a *una sola* delle tante proposte della Ragione, e quest'unica *deve essere scelta* dall'*Urteilkraft*, mediante l'applicazione del buon senso.

funzione regolativa. Il concetto di senso comune viene introdotto per superare l'ipostatizzazione unilaterale operata dalla filosofia tradizionale, secondo cui l'uomo coinciderebbe con un soggetto conoscente delineato come mero sguardo contemplativo teorizzante

⁹¹⁷ J. Dewey, *Come pensiamo*, p. 195

⁹¹⁸ Cfr. J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1971, p. 89

⁹¹⁹ Ivi, p. 309

⁹²⁰ Ivi, p. 662

La capacità di giudizio, nella sua forma più completa, consiste in una intelligente «selezione» e valutazione dei dati, nella volontà di sospendere l'azione finale, nella disposizione a rigettare certi fattori della situazione o relegarli in posizione differente. La selezione di dati, finalizzata al controllo dello sviluppo e dell'elaborazione dei significati suggeriti, alla luce dei quali devono essere interpretati, è essenziale per venire in possesso di un "nuovo punto di vista" che individua, grazie alla sospensione dell'azione, una via d'uscita. Per seguirla, suggerisce Dewey, occorre un "certo senso", cioè attivare una serie di tentativi volti a "mettere in evidenza certe qualità" per vedere quali risultati si raggiungerebbero se, ad esse, venisse dato risalto, utilizzando «flessibilità», «vigilanza», «curiosità» contro rigidità, dogmatismo e pregiudizio della routine. In questo modo, l'evoluzione dei concetti può procedere dello stesso passo con le determinazioni dei fatti e la mente conserva in successione ogni significato possibile, considerandolo in relazione ai dati cui devono essere applicati, derivandone conseguenze, lasciando cadere alcuni o accettandoli in via di prova altri.

Si coglie, in base a quanto emerso, come l'impostazione deweyana, adottando il processo indagativo della mente che esplora le componenti della situazione problematica con saperi intercomunicanti, realizzi il cambiamento dell'azione. Il punto di arrivo non è la certezza assoluta e veritativa, piuttosto, si costruisce e attraverso lo strumento logico dell'indagine, il contenuto interpretativo in grado di risolvere il problema permette di raggiungere la consapevolezza che l'assunzione di un nuovo punto di vista riattiva il flusso della ricerca, aperta ad altre situazioni problematiche. In questa angolatura, l'indagine deweyana offre una direzione di lavoro per mantenere sempre vivi e fecondi i nessi tra i saperi e i diversi aspetti della realtà e delle discipline, con effetti sui nostri giudizi.

Dewey sottolinea, richiamando così l'importanza degli «abiti», che l'approccio della nostra mente ad un problema non è mai completamente "vergine o ingenuo", in quanto si confronta sempre con qualche "modo di comprensione" già acquisito ed abituale, cioè con uno stock di significati elaborati in precedenza e di esperienze dalle quali è possibile trarre dei significati. Ciò indica che quando un abito viene sottoposto a controllo, «ostacolato nella sua applicazione immediata»⁹²¹ si presenta alla mente un "possibile significato" dei fatti in questione, ma nessuna «regola» o

⁹²¹ Ivi, p. 201

“etichetta” o “principio” può decretarne automaticamente, il “giusto o conveniente” significato.

Chi pensa, afferma Dewey, «deve decidere, scegliere»⁹²² sebbene ciò comporta sempre un rischio e determina scelte più caute, da parte del «pensatore prudente», assoggettandole «alla conferma o smentita in relazione agli eventi posteriori»; diversamente, chi non è capace di operare una valutazione discernendo gli elementi rilevanti «per l'interpretazione di una perplessità o di un risultato incerto» non può ricavare «vantaggi» neanche dall'edificio dottrinale, eretto sulla base di una «grande quantità di concetti». Analogamente, in ambito formativo, “l'informazione” non può garantire il «retto giudizio» in quanto determinerebbe soltanto un «accumulo di un capitale di significati» per l'uso futuro: il giudizio soltanto invece è capace di «selezionare» e «adottare» ciò che deve esser usato nei “momenti di emergenza” L'assenza o mancanza di giudizio e di valutazione sulla pertinenza, sulla forza di un'idea o un fatto rende la mente “brancolare”.

2.6. Emancipare il pensiero

Il problema è comprendere
Che Cos'è comprendere
Heinz Von Foerster

Caratteristica dell'errore
È che non si riconosce come tale
Renè Descartes

Se l'orizzonte epistemologico kantiano ha messo in luce che lo scopo del processo formativo deve essere quello di sviluppare quella capacità di «fare da sé», di insegnare allo studente a diventare un individuo attivo, capace di «pensare con la propria testa», creando le *condizioni* affinché possa produrre pensieri,⁹²³ l'assunzione deweyana considera la funzione del pensiero riflessivo quella di trasformare una situazione indeterminata a rischiarata includendo il momento della consapevolezza e del cambiamento.⁹²⁴ Risolvendo i problemi che ci siamo posti,

⁹²² Ivi, p. 201

⁹²³ Giusta nota di I. Kant, in *Comunicazione di I. Kant sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, p.153. L'autonomia di chi impara da sé, l'autoapprendimento si traduce, in Habermas, nella capacità di rendere ragione di sé in una dimensione riflessiva: afferma infatti che «la razionalità di una persona si misura dal fatto che essa si esprime razionalmente e può render conto delle sue enunciazioni in atteggiamento riflessivo» (J. Habermas, *Verità e giustificazione*, Laterza, Roma-Bari 2001, p.100)

⁹²⁴ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit. p. 172

trasformiamo il modo di pensare e di concepire le cose. «Crescere», dunque, è l'obiettivo del pensiero, se non eroga soluzioni preconfezionate a problemi: è questa la costruzione di un percorso formativo che si alimenta della conoscenza e l'accresce nella misura in cui realizza la transizione dal già noto all'ignoto, muove in vista del suo compimento futuro con l'aiuto dell'anticipazione, di idee,⁹²⁵ di intuizioni, col rigore del ragionamento, giunge alla risoluzione di problemi, *trasformando* il nostro modo di pensare.

Ci proponiamo ora di approfondire la dimensione del *cambiamento* come elemento “generativo” del pensiero per lo sviluppo e la coltivazione della riflessività critica, che, legato al processo dell'apprendere ad apprendere, consente l'adozione di altri punti di vista, di «immaginare alternative», di modificare le prospettive e utilizzare chiavi di lettura per interpretare la complessità, per decostruire e ricostruire i significati dall'esperienza in una prospettiva critica. Si tratta di esercitare e “dare forma” a quel tipo di apprendimento che legittimi il modo di superare la pervicacia di schemi e prospettive di significato in favore di nuove visioni personale, imparando a conoscere le proprie potenzialità e le proprie “zone d'ombra”. L'azione del soggetto è volta a trasformare se stesso ed il contesto sociale che lo ha determinato, a rimuovere le cause che hanno generato mediante un processo di presa di coscienza orientato a comprendere i suoi modi di pensare, con la combinazione di azione e riflessione realizzata in condizioni di libertà e autonomia di apprendimento.

Il pensiero richiede del tempo e l'educazione, che attiene al pensare, è impegnata a creare attitudini capaci di favorire l'effettivo processo del pensiero.⁹²⁶ Non esiste, afferma Dewey, un'unica singola e uniforme facoltà di pensare, ma molteplici e differenti modi in cui le cose evocano suggestioni, idee relative a un problema, a un dubbio spingono la mente verso una conclusione accettabile (la natura del pensiero è una organizzazione di materiali e attività). Il modo di procedere del pensiero dipende in ognuno, dai suoi abiti. Nessuno può dire ad altri *in che modo* deve pensare, dato che vari sono i modi con cui gli uomini pensano; né le forme logiche, come si presentano nei manuali di logica, possono pretendere di dirci *come*

⁹²⁵ Il volgersi del pensiero riflessivo verso il futuro, un'anticipazione o previsione che rende possibile un'esperienza futura dovrebbe esser considerata la sesta fase del modello deweyano mentre la soluzione finale dà una sistemazione orientata definitivamente verso il futuro (J. Dewey, *Come pensiamo*, p. 191)

⁹²⁶ J. Dewey, cit., p.141

pensiamo o come dovremmo pensare».⁹²⁷ Tuttavia, ci sono alcune persone che *pensano meglio* di altre. Questo «meglio» rappresenta per Dewey il pensiero riflessivo ed è «il miglior modo di pensare», di indagare la realtà in modo rigoroso, che spinge all'indagine e consiste nel «ripiegarsi mentalmente su un soggetto e rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione».⁹²⁸ Agisce attraverso un'analisi ponderata dei dati a disposizione, per elaborare ipotesi d'azione che scaturiscono dal confronto tra l'esperienza pregressa e presente. Il «pensiero effettivo»,⁹²⁹ è un processo, qualcosa che accade e muta continuamente per tutta la durata del tempo che un individuo pensa. Applicato al processo di pensiero, il termine “logico”⁹³⁰ vuol significare che il corso del pensiero procede *riflessivamente* e la riflessività, «*l'indagine dell'indagine*», come l'autore la definisce, non è finalizzata soltanto alla mera soluzione di problemi, ma alla rielaborazione dell'esperienza in modelli di pensiero e azione volti a *trasformare* i nostri modi abituali. Ogni processo riflessivo è un processo di scoperta di relazioni e «il pensiero corretto non si limita a trovare un “qualunque” tipo di relazione, ma conduce la ricerca finché non abbia trovato una relazione accuratamente definita nella misura in cui la situazione lo consente».⁹³¹

Quando usiamo il termine “logico”, afferma Dewey, abbiamo in mente, distinta dal processo effettivo, la formale sistemazione del processo del pensiero, tale da riassumere la conclusione e da portare alla luce le basi esatte su cui si fonda. Un pensiero disordinato e caotico lascia il risultato come “sospeso in aria”, con un senso vago di ciò che è stato provato o concluso; diversamente, un'attività riflessiva autentica termina con l'espone nettamente il suo risultato e lo trasforma in conclusione vera: l'attività riflessiva fa un'ispezione, una revisione dell'unico materiale su cui poggia la conclusione e formula le premesse su cui si fonda. Se il ragionamento è compreso e non

⁹²⁷ J. Dewey, cit., p.142. Analogamente, afferma Dewey, nessuno è mai giunto all'idea che Socrate sia mortale seguendo la forma del sillogismo: e «queste forme non servono a raggiungere le conclusioni, ad arrivare a credenza o conoscenza, ma per mostrare nel modo più efficace le conclusioni che sono state raggiunte in modo da convincere gli altri». Infatti nel processo del pensiero mediante cui si è raggiunta una certa conclusione, si fanno osservazioni che spesso si allontanano dal punto di partenza perché non si conosce ancora la soluzione del problema e si procede a tentoni, nell'oscurità: si sta cercando la verità, ma «nessuna fase logica caratterizzante la conclusione raggiunta e adottata può prescriverci il modo in cui arrivare alla conclusione quando siamo ancora in una fase di dubbio e ricerca» (J. Dewey, p.143)

⁹²⁸ J. Dewey, cit., p. 61

⁹²⁹ Dewey distingue tra pensiero effettivo della mente di un individuo e ragionamento formale: mentre la materia della logica formale è impersonale e le forme sono indipendenti dalle attitudini di chi pensa, le cui forme della logica sono «immutabili, indifferenti al materiale di cui devono essere riempite, escludono il cambiamento» (p. 140)

⁹³⁰ cfr. J. Dewey, cit., p.145 «Essere realmente pensosi significa essere logici»: il processo di pensiero è davvero riflessivo e una è «persona pensosa» se guarda dentro le cose, analizza, ispeziona, esamina; è attenta, non impulsiva, persegue una direzione ordinata, si guarda attorno, circospetta, non procede alla cieca, pondera, delibera, compie cioè un processo di valutazione e comparazione per decidere quanto peso o forza abbiano le suggestioni riguardo il problema che interessa.

⁹³¹ J. Dewey, cit. p.146

acquisito mnemonicamente, la mente *afferra* la proposizione dimostrata come una conclusione ed è consapevole.⁹³²

La capacità di pensare, raggiunta nel trattare una certa situazione, perché risulti efficiente in un'altra situazione necessita del «*transfer*» cioè il trasferimento di abilità e di comprensione da un'esperienza a un'altra, grazie alla presenza di elementi comuni ad entrambe.⁹³³ La prima considerazione è che «il pensiero ci emancipa»⁹³⁴ da una attività meramente impulsiva ed abitudinaria e «trasforma l'azione appetitiva, cieca ed impulsiva in azione intelligente»:⁹³⁵ dirige le attività e struttura piani di azione in relazione ai fini, fa agire in modo deliberato e intenzionale per raggiungere ciò che è distante o assente, pone le conseguenze di diversi modi d'azione e permette di farci «conoscere ciò che facciamo quando operiamo». Soltanto se le cose che ci circondano, afferma Dewey, hanno un significato per noi e ci indicano quali conseguenze si possono trarre dal loro uso in un modo anziché un altro, è possibile il «controllo intenzionale e deliberato» su di esse. In virtù del pensiero, determinate cose significano cose assenti, registrano un passato. Ma, è Dewey a ricordarci che nulla può crescere «fuori dai germi, dalle potenzialità» in quanto deve esserci uno *stock*, «un capitale nativo di risorse» che presuppone come la capacità di pensare non possa essere introdotta “a forza” in un uomo, se prima non abbia «pensato da sé» spontaneamente⁹³⁶ Ciò significa che si può comunque «imparare a pensare bene», acquisendo, abbiamo visto, l'abito della riflessione che si manifesta da originarie tendenze native.⁹³⁷

Inoltre, «il pensiero arricchisce le cose di significati» e dà ad esse un valore diverso da quello che posseggono, per chi è privo di riflessione: l'abitudine a considerare che le cose hanno significato per noi non ci fa riconoscere che esse sono cariche del significato posseduto, solo perché nel passato cose assenti ci sono state suggerite

⁹³² Cfr. J. Dewey, cit. pp. 146-147

⁹³³ J. Dewey, cit., pp. 134-135

⁹³⁴ J. Dewey, cit., pp. 78-79. Giova richiamare l'impostazione kantiana sul complesso cammino di emancipazione dell'uomo, meta dell'illuminismo, formalizzata mediante la formula di un «uso maggiorenne e autonomo», del proprio dell'intelletto, verso l'autonomia: l'illuminismo rappresenta infatti la liberazione dalla tutela intellettuale «per mezzo» e «in vista» di un uso autonomo delle proprie facoltà intellettuali, senza alcun fine utilitaristico

⁹³⁵ J. Dewey, cit., p. 79

⁹³⁶ Dewey, cit., p. 98. Si rimanda alla lezione kantiana di «pensare da sé» (*Selbsdenken*) affrontata nella prima parte della ricerca

⁹³⁷ Per un insegnante, afferma Dewey, è essenziale conoscere la natura del “capitale primario”, germe da cui l'abito può svilupparsi, sapere su che cosa far leva e cosa deve essere impiegato, per non procedere all'oscuro e, nel «darsi pensiero di che cosa gli studenti hanno imparato per incrementare e crescere» la relazione insegnare-imparare corrisponde in un certo modo all'equazione tra vendere e comprare (J. Dewey, p. 99)

da cose presenti.⁹³⁸ un oggetto è più di una semplice cosa e acquista valore diverso a seconda delle persone cui ne attribuiscono un significato. Il pensiero «controlla e arricchisce il valore» e, a volte, afferma Dewey, nell'accadimento di un certo evento, possiamo anche non aver necessità di ricorrere ad una particolare operazione di pensiero, ma, se abbiamo riflettuto su di esso, il risultato di quel pensiero si è “fuso” nell'evento come un significato direttamente aggiunto e approfondito⁹³⁹. Il vantaggio che proviene dall'esercitare e sviluppare la facoltà del pensiero è che non vi sono limiti alla possibilità di portare negli oggetti e negli eventi della vita significati originariamente acquisiti mediante un'analisi di pensiero, e quindi, neppure limiti alla continua crescita di significato della vita umana⁹⁴⁰: la mente non cessa mai di essere impegnata. Soltanto l'indagine critica e riflessiva può contribuire a sostenere l'errore, cui l'esperienza è esposta, trasformandolo in opportunità di crescita, in «*apprendimento trasformativo*», un mezzo per realizzare con dignità e la libertà dell'uomo. Azione formativa e protagonismo attivo si combinano in una ricerca volta alla produzione delle conoscenze e del sapere che recupera, raffina, modifica le capacità del soggetto di concepire altri modi di essere, di agire, necessarie per il proprio processo di emancipazione⁹⁴¹, ridefinendo le capacità del soggetto nello sviluppare le

⁹³⁸ J. Dewey, pp. 81-82. «Se nell'oscurità urtiamo contro qualcosa, possiamo reagire col toglierla di mezzo, senza che sia intervenuto un riconoscimento di quale oggetto particolare si tratti. Noi reagiamo automaticamente a molti stimoli, essi non hanno significato per noi o non sono oggetti individualmente definiti [...] la distinzione meglio si comprende se il lettore paragonerà una cosa come è *prima* che egli abbia raggiunto la “padronanza intellettuale” di essa, con ciò che la cosa è *dopo*». (cfr. pp.215-216, «posso inciampare in qualcosa al buio e farmi male senza capire minimamente quale ne sia la causa. Finora si tratta solo di una cosa [...] se faccio luce, mi guardo attorno la cosa è un oggetto conosciuto, una cosa compresa avente un significato»). A tale riguardo, si ricorda il contributo kantiano a proposito dell'impegno a chiarire «cosa significa pensare» e come possiamo «orientare il pensiero»: esso consiste nel richiedere una “bussola” (individuata nella ragione, nel «sentimento del bisogno della ragione») che indichi come procedere in un territorio che, per noi che non disponiamo in esso di riferimenti visibili, è simile a una stanza buia. (I. Kant, *Cosa significa orientarsi nel pensiero?*, Adelphi, 2011, pp. 32-33) «Nell'oscurità sono in grado di orientarmi in una stanza a me nota toccando un unico oggetto di cui ricordo la posizione e [...] mi giovo della facoltà di determinare le posizioni in base a un criterio di distinzione soggettivo, dal momento che non vedo affatto gli oggetti di cui devo determinare la posizione; e se qualcuno li avesse disposti *diversamente* non riuscirei a raccapezzarmi nella stanza, anche se per il resto tutte le pareti fossero assolutamente identiche» (I. Kant, p. 48-49)

⁹³⁹ J. Dewey, cit. p. 83

⁹⁴⁰ J. Dewey, cit. p. 83

⁹⁴¹ Riferito ai processi formativi, ogni apprendimento comporta un circolo di auto-eso-referenza, di uscita e di ritorno, di attraversamento e cornici, nel senso che si apprende, ci si stacca dal mondo in cui ci si trova, pur continuando a farvi riferimento, fino al decentramento senza il quale nessuno potrebbe autonomizzarsi dalla bimensionalità dell'appreso per esplorare ciò che c'è da apprendere (L. Mori, *Complessità e dinamiche dell'apprendimento*, Edizioni ETS, Pisa 2011, pp.8). Giova inoltre richiamare la metafora della caverna platonica nella quale il *processo di emancipazione* dalle catene si guadagna solo a partire da una lotta per il raggiungimento di una maturità del pensiero, in

conoscenze. E' anche quanto chiarisce Bruner, a proposito del pensiero che inventa, innova, crea, «immagina alternative», anche attraverso l'aspetto creativo e divergente⁹⁴², come capacità intellettuale di pensare e concepire altri modi di essere e agire, aprendosi a prospettive che interrompono le abitudini di apprendimento, riformulando e rivalutando l'esperienza in modo riflessivo. La riflessività si proietta dunque verso un *cambiamento*⁹⁴³ e orienta il suo scopo verso *l'emancipazione* evidenziando il legame tra cambiamento di sé e cambiamento del mondo, come trasformazione della modalità con cui si interpreta l'esperienza. Essa rinforza, secondo Mezirow, il nostro sistema di significato estendendo le nostre aspettative su come dovrebbero andare le cose. Il contributo di Mezirow, in relazione all'apprendimento intenzionale e riflessivo, propone l'«apprendimento trasformativo»,⁹⁴⁴ rispetto al quale ogni essere umano “funziona” all'interno di un

un terreno di scontro in cui si è costantemente chiamati a mettere alla prova le proprie capacità e il proprio valore; non meno la soluzione kantiana legata all'appello rivolto ai potenziali soggetti del processo di emancipazione ai quali si indica, quale strumento fondamentale e quasi esclusivo, l'uso libero delle proprie capacità intellettuali

⁹⁴² J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, pp.106-108. Il paradigma della *conoscenza inespressa o tacita* è invece riconducibile a Polanyi che, sgretolando il mito di un sapere oggettivo e impersonale, e valorizzando la dimensione soggettiva dell'accumulo delle esperienze, ha sottolineato l'importanza di una dinamica interna in base alla quale interiorizziamo principi, acquisiamo abiti e disposizioni che guidano la nostra condotta, senza che vengano descritte da un sistema formale di regole: buona parte della conoscenza assume pertanto un carattere tacito e inespresso (M. Polanyi, *La conoscenza inespressa*, Armando Roma 1979 e M. Polanyi, *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano 1990)

⁹⁴³ Bateson indica il cambiamento come esito di un «processo» più o meno rapido o intenzionale, consapevole mediante il quale le cose si presentano «diverse», differenti da come erano in precedenza (cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, 1986, pp.328-329). Il nostro orizzonte richiama la funzione deweyana del pensiero riflessivo che consiste nel «trasformare una situazione interminata, di cui si è fatta esperienza di un'oscurità, un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta e armoniosa» determinata, nella quale è racchiusa assunzione di consapevolezza e cambiamento (J. Dewey, *Come pensiamo*, p. 172). La prospettiva del cambiamento come “orizzonte teleologico” della riflessività viene affrontata dalla studiosa M.C. Michelini, in *Educare il pensiero*, p.36 e p.79 e in *Riflessività e pratiche educative*, pp.31-32

⁹⁴⁴ La teoria trasformativa di Mezirow, che indaga sul cambiamento in età adulta, traccia una via alternativa accanto all'apprendimento per lo sviluppo delle conoscenze e a quello finalizzato alla trasformazione dei contesti di vita per il bene comune: si tratta dell'apprendimento per migliorare il «proprio saper essere nel mondo» (J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003, p. XXIV). Mezirow individua nel “significato” la dimensione mancante, da cui l'urgenza di una teoria dell'apprendimento trasformativo, che spieghi le modalità con cui gli adulti razionalizzano le esperienze, interpretano le esperienze e le dinamiche implicate nella modifica dei significati. La teoria trasformativa, attinta in parte al pensiero di Chomsky, Piaget, Habermas e Bateson, richiama il costruttivismo critico, l'idea che il significato esiste dentro di noi e che le nostre azioni siano condizionate dal significato che attribuiamo a ciò che ci accade: la relazione che si instaura con il mondo esterno è funzione delle esperienze pregresse. L'apprendimento, che avviene attraverso l'azione, muove dalla decisione intenzionale di appropriarsi di una nuova «prospettiva di significato» (struttura epistemologica che include schemi di significato, conoscenze). Attraverso «l'apprendimento strumentale», lo schema di significato si riferisce a *come fare* una cosa; con l'«apprendimento comunicativo», lo schema indica *come interpretare* quanto detto e implica l'assunzione di un atteggiamento critico verso le idee altrui, obbligandoci ad affrontare l'ignoto:

sistema di significati, e di complesse e dinamiche strutture di credenze, una sorta di «filtro» mediante il quale l'esperienza personale viene mediata e interpretata per costruire o modificare una nuova interpretazione delle proprie esperienze e guidare una nuova azione. Attraverso la sua prospettiva, la riflessività in quanto comporta un esame e riesame critico degli assunti, permette di definirne due direzioni: una, di tipo «confermativo», come reinterpretazione critica di un'esperienza già nota o nuova, impone al pensiero la rilettura di una situazione alla luce di un nuovo contesto, l'applicazione di conoscenze pregresse, apprendimenti taciti⁹⁴⁵ e l'attribuzione di significato; l'altra, di tipo «trasformativo» in cui la riflessione, acquisita consapevolezza dell'inadeguatezza, infondatezza e distorsione degli assunti di partenza, dà origine a «schemi di significato» nuovi, genera «prospettive di significato» nuove o trasformate strutturandosi come emancipazione. L'apprendimento trasformativo si realizza quando il soggetto, attraverso la riflessione, è in grado di individuare e fare una valutazione critica delle prospettive di significato (e dei modelli di aspettative) che orientano il suo agire, rivisitandole o generandone delle nuove. Esso «avviene attraverso l'azione e inizia con la decisione di appropriarsi di una diversa prospettiva di significato».⁹⁴⁶ Come per Dewey il pensiero riflessivo è una “considerazione attiva, persistente di qualsiasi forma di conoscenza, la “riflessione” corrisponde, nella teoria trasformativa, alla verifica di validità. Mezirow individua nel pensiero di Dewey un riferimento ideale in quanto, “intrecciata al rigore di una logica intesa come teoria dell'indagine critica, trova un'indicazione precisa sul ruolo che ricoprono le consuetudini di aspettativa nei processi di apprendimento”.⁹⁴⁷ Afferma Dewey che nessuna esperienza che abbia significato è possibile senza un pensiero, senza una adeguata

l'uno procedendo attraverso “metafore”, la cui forma di ricerca è “metaforico-abduttiva” come passaggio dall'astratto al concreto, l'altro, procede in via prioritaria attraverso le ipotesi. Entrambe le forme logiche, identificate da Mezirow come sfere interconnesse dell'apprendimento intenzionale, vengono mutate da Habermas, accanto all'«apprendimento emancipativo» volto a promuovere nell'individuo la conoscenza attraverso la *riflessione* (J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna 1997)

⁹⁴⁵ Il paradigma della *conoscenza inespressa o tacita* è riconducibile a Polanyi che, sgretolando il mito di un sapere oggettivo e impersonale, e valorizzando la dimensione soggettiva dell'accumulo delle esperienze, ha sottolineato l'importanza di una dinamica interna in base alla quale interiorizziamo principi, acquisiamo abiti e disposizioni che guidano la nostra condotta, senza che vengano descritte da un sistema formale di regole: buona parte della conoscenza assume pertanto un carattere tacito e inespresso (M. Polanyi, *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma 1979 e M. Polanyi, *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano 1990)

⁹⁴⁶ J. Mezirow, p.60

⁹⁴⁷ J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina Editore, Milano, Introduzione, p. XXVII

riflessione su essa: pensare vuol dire rendere espliciti elementi della nostra esperienza e il pensiero rappresenta la capacità del soggetto di scoprire i significati tra il vissuto e le conseguenze che ne derivano⁹⁴⁸. I processi che guidano i soggetti ad interpretare azioni ed esperienze, proprie e altrui, sono orientati da «modelli, filtri», che influenzano ciò che viene ricordato, il significato e l'interpretazione attribuita. Costruire sapere attraverso l'esperienza, presuppone l'intervento della ragione riflessiva, richiede il meditare sistematico sull'accaduto, in un contatto intimo con gli eventi e lasciarsi assorbire col pensiero nelle situazioni.⁹⁴⁹ L'apprendimento, legato con la costruzione di una interpretazione dell'esperienza vissuta (o ricordata) in grado di guidare una nuova azione, è la capacità di utilizzare un significato già costruito, per orientare il nostro modo di pensare, agire, dare un senso alle nostre esperienze.

Mezirow, richiamando il contributo del pensiero di Habermas propone la teoria trasformativa dell'apprendimento adulto che, partendo da assunti costruttivisti, afferma la possibilità da parte del soggetto di attivare processi di trasformazione delle prospettive di significato per attribuire significato alla realtà attraverso la negoziazione di forme di pensiero critico-riflessive: possiamo, in tale prospettiva, cambiare il modo in cui agiamo e ci comportiamo nei diversi contesti di vita, trasformando le prospettive mediante le quali diamo un senso sia alla nostra azione e al processo che l'ha prodotta, che ai presupposti che hanno guidato tale attribuzione di senso.

Alla luce delle tradizionali teorie sull'apprendimento, per Mezirow, l'apprendimento trasformativo non si realizza quando attribuiamo o ad una esperienza nuova un significato vecchi, ma nell'interpretare un'esperienza remota o una nuova esperienza, in base a nuove aspettative, quando cioè viene attribuito un nuovo significato, una nuova prospettiva a quell'esperienza e il soggetto, attraverso la riflessione, individua e fa un valutazione critica delle prospettive di significato dei modelli di aspettativa che orientano il suo agire. Siamo in un certo modo «discenti adulti, prigionieri del nostro vissuto e della nostra storia personale» che, nel conferire significato alle nostre esperienze, muoviamo dai nostri orizzonti acquisiti e dal modo di vedere e capire già acquisito nell'esperienza pregressa.

⁹⁴⁸ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo*, pp.215-216

⁹⁴⁹ Cfr. *Ibidem*, p.200

Mezirow, nell'evidenziare come le più note teorie dell'apprendimento si siano riferite all'apprendimento strumentale, analizza gli equivoci più comuni che inficiano il processo di ragionamento e gli assunti dell'apprendimento strumentale, provocando errori di natura logica e metodologica, tra cui le distorsioni epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche delle premesse nelle "prospettive di significato" dell'apprendimento comunicativo. Secondo l'autore, l'influenza esercitata dalla nostra storia personale sul modo in cui si costruisce e si valida il significato è il segnale e l'avvento nella nostra cultura dell'era della riflessione, ritenuta "la dinamica centrale" dell'apprendimento intenzionale, sulla cui funzione si è avvertito un certo disinteresse, soprattutto per il suo ruolo nella validazione di quanto appreso. Mezirow si richiama a Dewey, come accennato, quando definisce *riflessione* la "verifica della validità delle premesse", essenziale per comprendere i significati e trasformare le prospettive di significato: con la trasformazione, indotta dall'autoriflessione, il senso del sé si rafforza e si raggiunge una *consapevolezza critica* sia del modo in cui la cultura e le relazioni sociali influiscono sulle credenze e i sentimenti, che delle strategie più efficaci per l'azione, definita come la «dimensione irrinunciabile dell'apprendimento trasformativo».⁹⁵⁰

J. Mezirow presuppone nella sua teoria che i nostri "schemi di significato", strutture di confine utili per la percezione e comprensione dei dati, siano alla base e "modelli di aspettativa", molla su cui poggiano le prospettive di significato⁹⁵¹, permettono di costruire e interpretare il significato di un'esperienza, determinano la nostra azione cognitiva: dunque, il significato che si dà a ciò che si apprende, è un'interpretazione dell'esperienza per la quale l'individuo utilizza schemi impliciti di significato funzionanti fino a quel momento, diversamente accade quando il nuovo apprendimento richiede la formulazione di nuovi schemi; se invece vecchi schemi, usati automaticamente per leggere le nuove conoscenze, non appaiono consapevolmente come lenti attraverso le quali guardiamo il mondo, non si potrà mai decidere di cambiarli per un adattamento al nuovo apprendimento in quanto gli schemi sono funzionali alle soggettive prospettive di significato perseguite fino ad allora. Di conseguenza, si realizza l'apprendimento quando un'esperienza viene interiorizzata e interpretata a seguito di una decisione, conferma o rifiuto, in base

⁹⁵⁰ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, p.159

⁹⁵¹ Ibidem, p.51

ad assunti, concezioni e prospettive.⁹⁵² L'interpretazione, che comporta sempre una decisione o di conferma o di rifiuto o di modifica, si basa su assunti, concezioni, «prospettive» che ci guidano nella comprensione e creazione dei significati: le prospettive di significato⁹⁵³ che sostanziano la teoria trasformativa, simili a paradigmi, *frame*, schema di riferimento personale, orizzonti rappresentano modalità mediante le quali rappresentiamo percettivamente il nostro mondo e condizionano il modo di pensare, agire, percepire, il *cosa*, il *quando*, il *perché* dell'apprendimento, richiamando relazioni, codici, linguistici e culturali, entro cui la nostra esperienza viene assimilata, ricordata, elaborata e trasformata. Mentre gli «schemi di significato»,⁹⁵⁴ costituiti da conoscenze, convinzioni, giudizi di valore e i sentimenti manifesti nell'interpretazione, forniscono un orientamento concreto delle nostre abituali aspettative, determinano le condizioni per costruire il

⁹⁵² Definendo le nostre aspettative, una prospettiva di significato ordina selettivamente ciò che apprendiamo e il modo in cui lo apprendiamo. Ogni prospettiva di significato contiene un certo numero di schemi di significato. Lo schema di significato è costituito dalle conoscenze, convinzioni, dai giudizi di valore e dai sentimenti che si manifestano nell'interpretazione. Gli schemi di significato sono le manifestazioni concrete del nostro orientamento abituale e delle nostre aspettative abituali (prospettive di significato), e traducono queste aspettative generali nelle aspettative specifiche che guidano le nostre azioni (J. Mezirow, p.47)

⁹⁵³ L'elaborazione del concetto di «prospettiva di significato» di J. Mezirow, si rifà a Popper precursore della teoria dell'apprendimento nella quale dà rilievo alla funzione di “quadro di riferimento” cui assolve l'orizzonte delle aspettative, entro il quale si conferisce un significato alle esperienze; ai concetti di «orizzonti di aspettativa», ai «filtri percettivi» di Roth, alle «cornici di riferimento» di G. Bateson e E. Goffman, ai «giochi linguistici» di D.P. Wittgenstein, alle «strutture linguistiche» di B.L. Whorf, al concetto di «problematiche» di G. Bachelard e L. Althusser, ai «paradigmi» di T. Kuhn, alle «mappe» di Cell, a «episteme» per Foucault, cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, 2003, p. 28) Il concetto di «prospettiva di significato» mostra affinità con quello di paradigma, usato per indicare l'insieme di approcci, metodi di ricerca delle informazioni, atteggiamenti, valori e idee che guidano l'analisi scientifica (T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1962) e corrisponde, nella sua accezione collettiva, al concetto di *frame* (cornice di riferimento) proposto da Goffman (E. Goffman E., *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Armando, Roma 1974) e alle “cornici di riferimento psicologiche” di Bateson (G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1986). Circa il mutare dell'«immagine del mondo», Kuhn riprende un esempio emblematico, caro a Wittgenstein quando scrive che, al cambiare dei paradigmi, «quelle che nel mondo dello scienziato prima della rivoluzione erano anatre, appaiono dopo come conigli» (T.S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1999, 139). «Vedere in modo diverso» un'immagine di cui si può dire che non è cambiata, significa per Wittgenstein, introdurre l'idea che a cambiare sia la presentazione dei nessi. E' interessante una possibile analogia con il «vedere come» che in Schön assume un esempio di “metafora generativa”, cruciale nella soluzione di problemi; in Lakoff e Johnson, la metafora è « un processo di attribuzione dei significati alle situazioni del quotidiano, divenendo guida e profezia per l'azione» (cfr. Lakoff e Johnson, *Metafore e vita quotidiana*, Bompiani, Milano 2004); una struttura del pensiero, un modo di pensare una certa cosa, più che un modo di dire e conduce a vedere l'educazione come un *processo di crescita* (M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, pp.82-90)

⁹⁵⁴ Quando gli «schemi di significato» risultano non adeguati alla spiegazione della nostra esperienza, di fronte ai quali si presentano mancanze di significato, si genera ansia che si tende ad attenuare o evitare, consentendo al “sistema di significato” di diminuire la nostra consapevolezza del reale, costruendo una “zona di attenzione” ferma e di autoinganno

significato di un'esperienza, forniscono i criteri per giudicare e guidare le azioni e sono dunque strutture mentali dinamiche, capaci di classificare oggetti o eventi in un complesso intreccio di schemi e attenzione, che scelgono questo o quello dirigendo e orientando l'attenzione, con il rischio di generare forme di autoinganno; le «prospettive di significato» sono invece le strutture dei presupposti entro cui la pregressa esperienza assimila e trasforma la nuova.⁹⁵⁵ Lo spazio per un nuovo apprendimento capace di trasformare le vecchie prospettive che poggiano su schemi pregressi necessita dell'attivazione di una *riflessività intenzionale*, aperta al cambiamento, non timorosa del senso di smarrimento della possibile e nuova avventura del pensiero.

Un terreno formativo questo che intercetta dialetticamente la «fatica di pensare» che si nutre della riflessività critica con “eventuale ricorso all'autoinganno” per evitare di affrontare angoli oscuri che toccano il “concetto di sé”. Può accadere che un individuo, nell'affrontare una situazione problematica, utilizzando le sue prospettive di significato, tenda ad attenuare la propria consapevolezza sulla effettiva realtà, creando quella «zona di attenzione bloccata e di autoinganno», che, al tempo stesso, impedisce o rallenta la comprensione profonda del problema e l'attivazione di nuove prospettive di significato, di nuovi sistemi di aspettative e di azione. Rispetto a tale impostazione, risulta importante il ruolo che la riflessività riveste nei meccanismi difensivi, di cui la mente si serve, e che dovranno prima o poi essere infranti per aprirsi verso schemi più adeguati e nuove «prospettive di significato», ponendosi in continuità con l'impostazione emancipativa⁹⁵⁶ della

⁹⁵⁵ J. Mezirow, in «*Apprendimento e trasformazione*», indica tre tipologie di «prospettive di significato»: epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche

⁹⁵⁶ J. Habermas, nella teoria dell'azione comunicativa, descrive le tre dimensioni della conoscenza che Mezirow utilizza nella teoria trasformativa: l'area *tecnica, pratica ed emancipativa* rispettivamente relazionate all'apprendimento *strumentale, comunicativo, ed emancipativo*. In tutte e tre le dimensioni l'apprendimento è intenzionale, pur soggetto a condizionamenti sociali e culturali. L'apprendimento strumentale gestisce il modo in cui controlliamo e manipoliamo l'ambiente circostante e riguarda le previsioni su eventi osservabili e le strategie di risoluzione dei problemi: la validità viene data attraverso la creazione di schemi di tipo empirico-analitico; l'apprendimento comunicativo implica l'assunzione di un atteggiamento critico verso le idee e gli altri e ci impone di affrontare l'ignoto che, grazie all'immaginazione è possibile spaziare tra le diverse interpretazioni dell'esperienza e si avvale del ragionamento abducente e delle metafore per creare associazioni tra il già noto e l'ignoto, l'apprendimento emancipativo promuove nell'individuo la conoscenza attraverso la riflessione mettendo in discussione gli apprendimenti pregressi e in molti casi è trasformativo. In un contesto formativo, quando l'allievo si trova di fronte ad una nuova possibilità di interpretazione dei suoi modelli di azione, secondo la teoria trasformativa, l'apprendimento si può verificare attraverso quattro situazioni mediante: «*vecchi schemi di significato*» (in cui non è necessario il ricorso all'azione riflessiva); «*nuovi schemi di significato*» (l'assimilazione di un nuovo schema amplia la prospettiva di significato); «*trasformazione degli schemi di significato*» (lo schema di significato inadeguato ad interpretare un'azione viene

riflessività, segnalata da Habermas come luogo in cui si genera la conoscenza e si costruisce un processo di apprendimento per tutta la vita.

2.6.1. La consapevolezza di sé, leva del cambiamento

La pratica riflessiva mira per Mezirow a giungere alle nostre nostre cornici di riferimento (*frame of reference*):⁹⁵⁷ «la riflessione è il processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato»⁹⁵⁸ e il senso dell'attività riflessiva è quello di «prendere coscienza» dei modi attraverso i quali elaboriamo sapere sull'esperienza. La difficoltà a praticare un atteggiamento più critico, una riflessione cioè di secondo livello (*critical reflection*), capace di de-costruire saperi cristallizzati, rendendo invece esplorabili altri processi di significato delle esperienze, si rende evidente quando si prendono in esame i modi di guardare alle cose, le diverse «prospettive di significato» (*meaning perspectives*) spesso apprese in modo emozionale, acritico, inconsapevole. Ecco che l'assunzione di un atteggiamento riflessivo critico avviene attraverso processi di apprendimento e consapevolezza sia formali che informali.⁹⁵⁹ Trasformare il modo di pensare significa modificare, o meglio interpretare ciò che è sempre stato come qualcosa diverso, ripensare e rivedere il proprio *modus operandi* integrato alla luce della nuova prospettiva emersa cioè come elemento generativo che opera a livello delle epistemologie, che modifica le premesse, le prospettive di significato che incide sulle condizioni dell'apprendimento stesso. Ciò consente di adottare altri punti di vista, utilizzando chiavi di lettura per interpretare la complessità, de-costruire e ricostruire i significati: la dimensione dell'apprendere ad apprendere si esprime nella *riflessività*, intesa come processo mentale che dura per tutto il ciclo vitale e che

modificato attraverso la riflessione sui contenuti dell'azione); «trasformazione delle prospettive di significato» (la prospettiva di significato viene sostituita quando l'esperienza da interpretare stravolge e rivoluziona i nostri modelli di aspettativa portando all'apprendimento trasformativo)

⁹⁵⁷ L'espressione è usata dal sociologo Ervin Goffman per indicare la definizione condivisa in una certa situazione che governa l'interazione sociale

⁹⁵⁸ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, 2003, p. 106

⁹⁵⁹ J. Mezirow, *Foresting Critical reflection in Adulthood: A guide to transformative and emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1990. Sulla riflessione critica S. Brookfield afferma «[...] Si potrà dire che l'apprendimento personale più significativo che gli adulti intraprendono non può essere previsto in anticipo in termini obiettivi da raggiungere o di comportamenti da ottenere. Così un apprendimento personale significativo deve essere definito come quello in cui gli adulti arrivano a riflettere sulla loro immagine di sé, a cambiare il loro concetto di sé, a mettere in discussione le norme già interiorizzate, e reinterpretano i loro comportamenti passati e quelli attuali secondo una nuova prospettiva...» (S. Brookfield, *Developing critical thinkers*, Jossey-Bass, San Francisco, 1987, pp. 213)

permette di costruire significati dall'esperienza, in una prospettiva di coscienza critica.

Abbiamo osservato che secondo l'apprendimento trasformativo di Mezirow, la riflessione è un "processo di verifica della validità"⁹⁶⁰ cui sottoponiamo le nostre proposizioni e attraverso il pensiero riflessivo agiamo in maniera critica sulla realtà: il processo dell'azione riflessiva sorge da una situazione problematica cui segue la creazione del costrutto proposizionale, per arrivare alla nuova interpretazione che determina la trasformazione dello schema di significato o il cambiamento di prospettiva di significato, se l'azione riflessiva si focalizza sulle premesse. Si verifica così una brusca rottura nei nostri modelli d'azione che costringe l'individuo a riflettere fino ad affondare nelle strutture portanti che guidano l'agire quotidiano, le prospettive di significato. In ambito formative, si potrà verificare la trasformazione e il cambiamento quando il singolo soggetto realizza una cosciente e consapevole ricognizione delle differenze tra il vecchio e il nuovo punto di vista e decide la maggiore validità del nuovo rispetto a quello in uso.

L'apprendimento trasformativo è per Mezirow un processo di maturazione delle capacità intellettuali, mai concluso una volta per tutte, che assume forme e tempi diversi in base alle diversità personali e dà la possibilità di conquistare una maggiore autonomia e padronanza nell'uso delle capacità di analisi, e di creare prospettive di significato permeabili, ed aperte.

Oscilla dunque in una dimensione che va dall'*esser prigionieri*⁹⁶¹ della nostra storia e l'esser liberi, in un esercizio del pensiero critico, riflessivo e razionale delle

⁹⁶⁰ Nella teoria trasformativa si identificano tipologie di riflessione che richiamano tanto la valutazione dei contenuti e l'analisi descrittiva del problema, quanto la riflessione sul processo o sulle premesse: mediante la riflessione sul *processo* possiamo valutare le metodologie utilizzate, decidere il processo di risoluzione del problema, permettendo all'individuo di sviluppare una grande flessibilità mentale e una buona capacità di adattamento ai cambiamenti dell'ambiente esterno; mediante la riflessione sulle premesse, riflessione sul problema, è l'esito di situazioni già interpretate nella quotidianità ritenute ovvie fino a quel momento che impone all'individuo un processo impegnativo in quanto coinvolge funzioni cognitive di ordine superiore necessarie per realizzare un'analisi accurata della situazione e giungere alla consapevolezza della situazione, rendendo possibile una critica più profonda ed un giudizio più oggettivo

⁹⁶¹ L'essere prigionieri di un'immagine può rendere possibile il *vedere altrimenti*. Ciò si rifa all'immagine della figura-rebus che si ritrova nelle *Ricerche filosofiche* (II, XI), (L.Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi Torino 2009), cruciale in Wittgenstein in cui il vedere, nel suo punto limite, conduce ad un'esperienza intermedia tra il vedere e il pensare. Nella sua concezione filosofica, introducendo un'analogia con il motivo della figura-rebus nel §123 della prima parte delle *Ricerche filosofiche*, Wittgenstein osserva che un problema filosofico ha la forma del "Non mi ci raccapezzo", indicando come scopo la correttezza delle argomentazioni. Ed ancora, sul concetto di rappresentazione che designa il modo in cui vediamo le cose sta nel "*vedere le connessioni*", il nesso tra i fatti, gli *anelli intermedi*

premesse e dei presupposti e sul modo di intendere e interpretare la realtà.⁹⁶² è la riflessione, «*processo* con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le *premesse* dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato»,⁹⁶³ a consentire di cambiare i nostri punti di vista, a correggere gli schemi e le prospettive, filtri con cui leggiamo e interpretiamo la realtà, dando luogo alla trasformazione, un efficace costruito che sottende il «cambiamento di sé» e che valorizza il modo soggettivo di percepire, pensare, sentire o agire, il contributo personale alla soluzione dei problemi, illuminando conoscenze tacite e saldando i significati.

La riflessività veicola dunque il cambiamento sia del soggetto consapevole,⁹⁶⁴ dei modi attraverso i quali elaboriamo il sapere e strutturiamo noi stessi come agenti, che dell'oggetto di indagine in quanto le categorie con cui guardiamo alle cose, producono «creativamente», cose nuove, una rinnovata capacità di «immaginare alternative» rispetto a modi e schemi consolidati. Come Dewey definisce l'intelligenza lo strumento essenziale d'azione che conduce verso le migliori possibilità, che «libera e liberalizza l'azione»,⁹⁶⁵ anche Vygotskji e Bruner si pongono, in un certo qual modo, nella continuità tra esperienza e apprendimento mostrando la capacità di «vedere oltre», di cambiare, «apprendendo a dis-apprendere»⁹⁶⁶: «immaginare alternative» passa, per Bruner, attraverso l'esperienza che viene riformulata, valutata, riconsiderata in modo riflessivo. Diversamente, come sottolinea la studiosa Michelini, i modelli proposti da Bateson e Mezirow, evidenziano cautele critiche “sulla possibilità umana di trasformarsi in virtù di meccanismi conservativi del pensiero per cui ciò che si è appreso tende,

⁹⁶² M.C.Michelini, *Educare il pensiero*, pp. 70-79

⁹⁶³ J. Mezirow, p. 106

⁹⁶⁴ Sulla reciprocità tra «cambiamento», (come modo di fare in vista della soluzione di un problema), e «presa di coscienza», come assunzione di consapevolezza che ci spinge a mutare il modo di agire e di porci e come cambiamento che ci induce ad esser coscienti di ciò che era prima ignoto, è interessante il contributo di Watzlawick (P. Watzlawick, J.H.Weakland, R. Fish, *Change. Sulla formazione e soluzione dei problemi*, Astrolabio, Roma, 1974, p.88) la cui ricerca, applicata all'area dei professionisti, mostra come i loro cambiamenti di fronte a problemi posti quotidianamente dal lavoro dipendono inscindibilmente dal livello di consapevolezza degli atti operativi necessari per compiere interventi efficaci. Si parla allora di cambiamento come “ristrutturazione”, dare cioè una nuova struttura alla visione del mondo concettuale ed emozionale del soggetto ponendolo in condizione di considerare i fatti: ciò comporta un cambiamento₁, come tentativo di dislocazione entro una cornice data e il cambiamento₂, come uscita dalla cornice ovvero un cambiamento nel modo di cambiare

⁹⁶⁵ J. Dewey, *L'intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze, 1957

⁹⁶⁶ Cfr. L.S.Vygotskji, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, 1980 e J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 2003. Si pensi anche alla «zona di sviluppo prossimale» interpretata da Gardner come possibile area di cambiamento delle persone

pervicacemente a cristallizzarsi e a consolidarsi fornendoci schemi interpretativi di realtà”.⁹⁶⁷

Il cambiamento, in tal senso, diventa tanto più significativo quanto più è vissuto con *consapevolezza* e implica una valutazione critica e riflessiva delle premesse. Potremo dire che elemento fondante della riflessività si rintracci nella consapevolezza individuale, nell’intenzionalità del singolo individuo oltre che in una comunità di pratiche di cui è elemento fondamentale del processo.⁹⁶⁸ La presa di coscienza rappresenta un processo di concettualizzazione, di comprensione di ordine superiore che, come osserva Piaget, si esplicita nel *capire cosa* abbiamo fatto dopo averlo osservato da un punto esterno per realizzare la “ristrutturazione” della visione delle cose alle regolazioni dell’oggetto e dell’oggetto e poter vedere in profondità⁹⁶⁹ o, detto con parole di Dewey, nell’«estrarre l’elemento intelligente»⁹⁷⁰ e dunque rafforzare la capacità di previsione e miglioramento che Mezirow ascrive all’apprendimento trasformativo. Riuscire a sapere *cosa si sa e come si apprende*⁹⁷¹ evidenzia il concetto di consapevolezza, di «presa di coscienza» in quanto l’individuo metacognitivo è colui che riflette sui e dei propri stati mentali e, in

⁹⁶⁷ Cfr. M. C. Michelini, p.81.

⁹⁶⁸ L’aspetto sociale e comunitario dell’educazione sottolineato da Dewey viene riproposto, in termini diversi, legato a contesti professionali, da Schön a proposito di apprendimento organizzativo inteso come processo mediante il quale un’organizzazione acquisisce consapevolezza con tecniche, pratiche, interpretazioni e si interroga costruendo la sua identità professionale. La riflessione nel corso dell’azione è un dispositivo di attribuzione di significato nelle situazioni intrinseche a cui si modula l’indagine riflessiva (D.A. Schon, *Il professionista riflessivo-per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1993) Anche in ambito formativo, la modalità con cui guardare le pratiche, in modo riflessivo, imparare da esse, innovare e ricercare, contribuisce a costruire la propria identità professionale (cfr. M.C.Michelini, *Riflessività e pratiche educative*, p.57. Per la letteratura sull’argomento, cfr. M. Striano, *La razionalità riflessiva nell’agire educativo*, Liguori, Napoli 2001) e l’acquisizione di un nuovo metodo si dà nel momento in cui una comunità professionale acquista consapevolezza dei problemi legati al vecchio, legittima le possibilità del nuovo attraverso un’argomentazione condivisa e applica criteri di validità

⁹⁶⁹ J. Piaget, *Riuscire e capire*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp.244-249

⁹⁷⁰ J. Dewey, *Democrazia educazione*, 2000, p.187

⁹⁷¹ Varela, rifacendosi a Dewey di *Natura e condotta dell’uomo*, opera una distinzione tra *Know how* e *Know what*, e afferma che l’uomo sa come comportarsi nelle situazioni di vita, senza bisogno di pensarci: la «presa di coscienza» può in tal caso esser descritta come “conoscenza di”, e nella piena valorizzazione di ciò che sappiamo senza bisogno di riflettere, riconduce la coscienza all’acquisizione della consapevolezza a seguito dell’interruzione del normale modo di essere nel mondo (F.J.Varela, *Un know-how per l’etica*, Laterza, Roma-Bari 1992, p.12), avere consapevolezza del proprio e altrui pensiero si configura come strumento e obiettivo per una educabilità dell’intelligenza riconducibile alla dimensione metacognitiva, grazie alla quale è il soggetto, attraverso l’educazione della mente a conoscere, regolare, controllare i processi attivati del pensiero, a selezionare strategie e controllarne l’attuazione, a confrontare i propri modi. Gli studi sull’atteggiamento metacognitivo confluiscono nella direzione della metacognizione, intesa come conoscenza che si possiede su proprio funzionamento cognitivo e strategie attivate, sulla regolazione e controllo dei processi, i contributi di C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995 e i lavori di J.H. Flavell e Brown

contesti di apprendimento, riconosce strategie competenze possedute, esercitando un controllo attivo di attenzione, memoria di lavoro, codificazione di informazioni, motivazione in un sistema di autoregolazione.

Il «cambiamento di sé»⁹⁷² rappresenta l'ingrediente per guardare in modo critico e riflessivo alle cose. Questo aspetto ci riporta allora la nozione deweyana di *afferrare il significato*, elemento centrale nel pensiero riflessivo, che indica vederlo nella sua *relazione* con altre cose, osservare come funziona, come opera, da cosa è causato e quali conseguenze comporta (una funzione per cui una cosa ne significa o indica un'altra)⁹⁷³. La nostra vita intellettuale, afferma Dewey, è un'interazione tra due tipi di comprensione: «comprensione diretta», immediata e «comprensione indiretta», differita: ogni inferenza riflessiva e ogni giudizio presuppongono una mancanza di comprensione, cioè una parziale assenza di significato, ma la nostra riflessione è mossa dal desiderio di conseguire un più *pieno* e adeguato *significato* di quanto accade. In altre parole, afferma Dewey:

il pensiero è impossibile se qualcosa non è già stato già compreso, se la mente non è in possesso di qualche significato di cui si è impadronita in precedenza. Noi pensiamo al fine di afferrare un significato, ma ogni estensione della nostra conoscenza ci rende consapevoli dell'esistenza di zone cieche ed opache, laddove una minore conoscenza ci faceva apparire tutto più naturale ed ovvio [...] L'aumento della nostra scorta di significati ci fa consapevoli di nuovi problemi, ma solo traducendo le nuove perplessità, comprendiamo e risolviamo questi problemi. Questo è il costante movimento a spirale della conoscenza.⁹⁷⁴

Ecco che *crescere, avanzare e progredire* in conoscenza consiste da un lato, nella scoperta di ciò che non è ancora compreso rispetto a ciò che in precedenza era considerato come ovvio e scontato; dall'altro, nell'utilizzo di significati direttamente compresi come strumenti per padroneggiare significati oscuri e dubbi. Infatti, nessun oggetto è "banale" da non presentare in un altro contesto un nuovo problema e far sorgere la riflessione in relazione alla sua comprensione: noi possiamo, secondo Dewey, arrivare a vedere, percepire afferrare, abbracciare e possedere e capire in modo immediato i loro significati. Il nostro «progresso intellettuale» oscilla tra un intendimento diretto (tecnicamente di ap-prensione)

⁹⁷² Il cambiamento di sé, la modificazione del comportamento definita apprendimento viene ripresa da Bateson, cui Mezirow si richiama, nei tipi logici di apprendimento (G.Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, 1986). Anche Foucault afferma la necessità di sviluppare e coltivare strategie che consentano la "costruzione degli individui" la formazione di profili con cui è possibile affrontare le vicende in modo riflessivo, ricercando criticamente: si tratta delle tecnologie del sé che permettono di trasformare e modificare se stessi, per fare dell'individuo un soggetto autonomo (M. Foucault, *Sull'origine dell'ermeneutica del sé*, Cronopio, Napoli, 2012)

⁹⁷³ J. Dewey, *Come pensiamo*, pp.216-217, cfr. pp.70-71

⁹⁷⁴ J. Dewey, p. 219

relativo a come impariamo a riconoscere le cose presenti e un intendimento indiretto (tecnicamente di com-prensione). Ciò significa che soltanto «quando gli elementi che circondano hanno un significato per noi, solo quando prospettano delle conseguenze che si possono raggiungere usandoli in determinati modi, diventa possibile assumere un controllo deliberato e intenzionale».⁹⁷⁵

Rispetto alla portata formativa di tale principio, la scuola nell'intento di assicurare l'acquisizione della capacità di comprensione e di educare negli allievi l'atteggiamento metacognitivo per favorire un apprendimento consapevole, significativo, flessibile estensivo ed autenticamente riflessivo rischierebbe il fallimento se non individuasse mezzi per realizzare conseguenze precedentemente pensate e, se si ponesse come routine, al pari di un'altra attività esterna, verrebbe meno al compito di sviluppare il potere dell'intelligenza, pur promuovendo abilità di ordine materiale : cioè vi è un incitamento a pensare solo se vi è la necessità di trovare attraverso l'indagine i mezzi richiesti per produrre una conseguenza o quando le cose sono presentate in modo da esigere la riflessione per scoprire le conseguenze: «niente è riconosciuto se non è stato effettivamente compreso diversamente da quanto succede nella scuola, che la disciplina di studio è stata compresa se ben allocata nella memoria».⁹⁷⁶

Il ruolo della riflessività, attraverso una pratica di riflessività critica, una riflessione di secondo livello risulta essenziale per sgretolare resistenze e meccanismi di autoinganno in quanto è chiamata ad intervenire, in modo consapevole, attivando la «miglior forma di pensiero», capace di modificare, trasformare quei meccanismi ostativi, in processi volti a facilitare il cambiamento, ad immaginare alternative, nuovi modi per risolvere i problemi, per esplorare l'ignoto rispetto al consueto, e a sostenere gli individui, in particolare gli studenti, «nell'imparare a pensare», di cui abbiamo parlato nel capitolo precedente, educando ed esercitando il pensiero in tutte le sue forme.

2.6.2. Un modello di riflessione sull'azione e nell'azione

Lo sviluppo della capacità di riflettere su se stessi e sul proprio modo di pensare e di agire, la presa di coscienza dei propri schemi e prospettive di significato, la fatica per imparare a trasformarli, analizzarli per renderli più efficaci attraverso modelli

⁹⁷⁵ J. Dewey, p. 80

⁹⁷⁶ Ibidem, pp. 228-229

adeguati ci hanno portato ad analizzare diverse posizioni: l'approccio deweyano, rispetto al quale l'attività di riflessione che prevede la trasformazione «di una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, un dubbio in una situazione chiara, risolta armoniosa»,⁹⁷⁷ in cui si attua lo sforzo consapevole di comprensione dei dati mediante il metodo logico, dimostrato con prove rigorose attenzione al processo di pensiero, come regolazione del processo naturale,⁹⁷⁸ la prospettiva trasformativa di Mezirow, come maturazione delle capacità intellettuali orientate a sapere vedere nuove prospettive di significato con cui interpretare la realtà volte al cambiamento e all'emancipazione; l'impostazione di Bruner per il quale il pensiero, nella sua divergente capacità intellettuale di “concepire altri modi di agire, corregge e «immagina alternative»; la dimensione batesoniana del “cambiamento del mondo” come capacità di rompere gli schemi per aprirci a prospettive diverse, nella forma di «apprendere ad apprendere», prendendo coscienza degli abiti acquisiti (la cui pervicacia delle abitudini deuteroprese ostacolano gli individui nel cambiamento).

Alla luce di questi contributi legati al modo di pensare la riflessività, intrecciata con una molteplicità di dinamiche, affrontiamo l'*emancipazione* della conoscenza attraverso il contributo di Schön che propone un modello di riflessione posto in essere dai professionisti nella risoluzione dei problemi che integra teoria dell'azione *con* la situazione, e *con* la riflessione *in* azione per giungere ad un miglioramento: la riflessione *nell'azione* è un atteggiamento di apertura che permette ai dubbi di essere portati in superficie, e che trova nell'agire professionale la realizzazione più autentica. Il rapporto genera un cambiamento migliorativo e un percorso di presa di coscienza che consolida una nuova conoscenza e un nuovo apprendimento: l'azione stessa è generatrice di un sapere in quanto riflessione, metacognizione, ricerca, che a sua volta costituisce un *continuum* nella relazione tra teoria e pratica. Se la complessità, come sostiene Schön, pone gli individui di fronte ad un approccio più problematico alla realtà, a contatto con le incertezze, con il dubbio, con conflitti di valore, con dilemmi questi possono essere affrontati soltanto se lasciati emergere ed essere così oggetto di riflessione, un processo con cui, afferma Mezirow, «si valutano criticamente il contenuto, il processo o le *premesse* dei nostri sforzi

⁹⁷⁷ J. Dewey, p. 179

⁹⁷⁸ Dewey sottolinea la dimensione del «pensare è un'arte» (Ivi, p.155)

finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato»⁹⁷⁹ e che consiste nel tentativo di esaminare il modo soggettivo di percepire, pensare, sentire o agire, su cui l'individuo fonda la propria valutazione in relazione alla congruenza o efficacia delle azioni e decisioni da prendere. E' la riflessione sulle premesse, infatti, a presupporre, «la consapevolezza da parte nostra del *perché* percepiamo, pensiamo, sentiamo e agiamo in quel modo e delle ragioni e delle conseguenze di eventuali giudizi affrettati che ci inducono in modo *implicito*, in assenza di riflessione, a comportamenti ripetitivi».⁹⁸⁰ La riflessività si pone come strumento che definisce uno *stile di pensiero*, una modalità di analisi della realtà; è una particolare *competenza*, di natura trasversale, non riconducibile solo all'assolvimento di un compito, di una prestazione, ma all'apporto integrazione di molteplici risorse cognitive legate ai contenuti della conoscenza, al loro utilizzo «*riflessione sull'azione*», introducendo un atteggiamento riflessivo durante l'azione che conduce a un nuovo apprendimento e sapere. E' nella pratica che i professionisti formano un personale "repertorio" di "esempi, immagini, comprensioni e azioni"⁹⁸¹ rispetto ai quali operano e riflettono nelle situazioni che generano sorpresa e difficoltà per poter giungere alla soluzione: la nuova strutturazione del problema può nascere da "modificazioni non intenzionali" elaborate precedentemente dal professionista che, grazie ad un'attività riflessiva, diventano 'patrimonio' del soggetto nella forma di nuovi significati promotori di visioni innovative del problema e della sua soluzione. Per questo Schön,⁹⁸² il cui contributo si colloca

⁹⁷⁹ J. Mezirow, p. 106

⁹⁸⁰ Ibidem

⁹⁸¹ J. Mezirow, op.cit.p.172

⁹⁸² Schön distingue tre tipi di riflessione allineati ad esempi desunti da casi in contesti professionali: "la riflessione nel corso dell'azione (*reflection in action*)", comporta un risagomare il proprio agito mentre lo si sta facendo a causa della complessità e mutevolezza delle situazioni. Un docente che durante l'attività di insegnamento si accorge della distrazione degli allievi, intuitivamente e quasi inconsapevolmente cambierà il repertorio di strategie didattiche, usando la propria competenza per auto correggersi; *riflessione sull'azione*"(*reflection on action*) comporta un livello di consapevolezza quando il docente osserva il proprio agire, lo riconosce, lo esplicita, lo formalizza e realizza una intenzionale presa di coscienza in ordine alle scelte metodologiche, riflettendo sulla didattica utilizzata. E' quanto Mezirow nella teoria trasformativa chiama "*azione riflessiva* o presa di coscienza"; *riflessione sulla riflessione* nel corso dell'azione (*reflection on reflection in action*), comporta un interrogarsi sulle motivazioni, sulla loro coerenza logica, confrontarle per rintracciare analogie, dissonanze, costanti in situazioni simili, confrontarsi con alternative (ipotizzando cosa sarebbe accaduto se) indotte anche dagli schemi di significato che *meta riflessione*". Facendo emergere dubbi, incertezze, conflitti di valore accedendo al proprio repertorio di conoscenze si realizza per Mezirow, può incidere la possibilità di cambiare le prospettive di significato, producendo apprendimento trasformativo, obiettivo ultimo della riflessione (Schön D.A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993, p. 157). L'aspetto innovativo apportato da Mezirow rispetto a Schon è l'individuazione, attraverso l'analisi dell'apprendimento pregresso degli *schemi di significato*: spesso taciti e

sullo sviluppo dei meccanismi dell'indagine riflessiva, anche in riferimento alle specifiche competenze professionali dei docenti, sottolinea che la «riflessione sull'azione mentre essa si svolge» può essere un modo efficace per attivare processi incrementativi dei livelli di consapevolezza, di decisionalità e di responsabilità professionale, essenziali per la crescita professionale, permettendo ai dubbi, altrimenti resterebbero celati, di emergere. Superando, nell'ambito della teoria dell'azione, il concetto di “razionalità tecnica”,⁹⁸³ per la quale ad ogni abilità professionale corrisponde una competenza volta alla risoluzione strumentale di problemi, introduce un atteggiamento riflessivo dei professionisti, durante l'azione, la «*reflection in-action*»,⁹⁸⁴ che conduce a nuovo apprendimento e nuovo sapere. Nell'agire quotidiano esprimiamo “l'essere intelligenti”, a volte, senza riuscire pienamente, infatti «il nostro conoscere è normalmente tacito, implicito nei nostri modelli di azione e nella nostra sensibilità per le cose delle quali ci occupiamo. Sembra corretto affermare che il nostro conoscere è nella nostra azione»⁹⁸⁵. Ciò significa che la nostra conoscenza quotidiana, quella tacita sulla pratica usata modo automatico, senza troppo pensare, è parte importante delle nostre esperienze passate e presenti. In tale contesto, è utile richiamare l'approccio al paradigma della «conoscenza tacita o inespressa»⁹⁸⁶ utilizzato da Polanyi che valorizza la dimensione soggettiva dell'accumulo delle esperienze: secondo lo studioso noi interiorizziamo principi e acquisiamo abiti e disposizioni interne che guidano la nostra condotta, ma che mai potranno essere iscritte in un sistema formale di regole, infatti «noi possiamo conoscere più di quello che possiamo esprimere».

inconsapevoli, interiorizzati nel tempo, sorreggono l'impalcatura della conoscenza fino a quel momento organizzata, ma vanno scoperti per avviare una trasformazione che modifichi intenzionalmente “le prospettive di significato” e si attesti su un apprendimento “trasformativo”

⁹⁸³Schon la definisce una «soluzione strumentale di problemi resa rigorosa dall'applicazione di teorie e tecniche a base scientifica, (D. Schon, *Il professionista Riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993, p. 49)

⁹⁸⁴ «[...] sia la gente comune sia i professionisti spesso riflettono su ciò che fanno, a volte persino mentre lo fanno. Stimolati dalla sorpresa, tornano a riflettere sull'azione e sul conoscere implicito nell'azione. [...] C'è qualche fenomeno enigmatico, problematico o interessante che l'individuo sta cercando di affrontare. Quando egli cerca di coglierne il senso, riflette anche sulle comprensioni implicite nella sua azione, che fa emergere, critica, ristrutturare, e incorpora nell'azione successiva (D. Schon, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993, p.76)

⁹⁸⁵ D. Schon, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993, p.76).

⁹⁸⁶ M. Polanyi, *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma 1979, p.20. Lo studioso fa corrispondere al conoscere tacito la riflessione cui spetta il compito di far emergere, criticare e verificare le comprensioni di eventi e fenomeni di cui si fa esperienza

Nell'agire in contesti professionali e non, "il professionista riflessivo" di Schön, riflettendo sul proprio agire come ricercatore, cerca di comprendere la situazione, pone l'accento sulla riflessività dell'azione per affrontare gli imprevisti, accresce e genera conoscenze e competenze, stimola ipotesi, idee, integrando prospettive, soluzioni creative, innovative non date a priori, ma condivise mediante una dimensione, dallo lui stesso definita «conversazione riflessiva con i materiali della situazione»,⁹⁸⁷ un'alternanza tra il *fare* e il *pensare*, pensiero e azione che evidenzia il carattere *plurale* del pensiero e che si attiva attraverso un processo volto alla comprensione del problema e alla capacità di «immaginare alternative». Questo comporta un esplorare gli oggetti e materiali da indagare, un pensare alla produzione di conseguenze, a volte diverse dalle attese, rispetto alle quali il professionista, sulla base delle modificazioni non intenzionali intervenute nella situazione, genera nuove scelte, modella cioè la situazione, aiuta a trasformare l'azione, a riprogettarla: la «riflessione nel corso dell'azione dipende dall'esperienza della sorpresa. Quando una prestazione intuitiva, spontanea, non produce altro che risultati attesi, allora tendiamo a non rifletterci sopra»,⁹⁸⁸ mentre «quando qualcuno riflette nel corso dell'azione, diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica. Non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso unico. [...] Poiché la sua sperimentazione rappresenta una sorta di azione, l'implementazione è costruita nell'ambito dell'indagine».⁹⁸⁹ Lo stesso Dewey ci ricorda che «se il pensiero non avesse nulla a che fare con le condizioni reali e non muovesse logicamente da queste condizioni all'idea dei fini da raggiungere, noi non inventeremmo nulla, non progetteremmo nulla, né sapremmo come venir fuori da una situazione critica».⁹⁹⁰

Il rapporto con la situazione problematica, come ad esempio nel lavoro dell'insegnante, in cui la realtà si presenta come ostacolo, "resistenza" nel passaggio dal progetto all'esecuzione, viene descritto da Schön in termini di «processo conversazionale con la situazione reale», un alternarsi di domande e risposte, di opposizione e condivisione tra azione e pensiero, che rappresentano due anime indispensabili nel processo argomentativo, la cui dialettica si esprime nel

⁹⁸⁷ D. Schön, *Il professionista riflessivo - per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993

⁹⁸⁸ D. Schön, p. 82

⁹⁸⁹ D. Schön, p. 94

⁹⁹⁰ J. Dewey, *Come pensiamo*, p.148

dialogo critico, riflessivo rendendolo un potente strumento di ricerca, di scoperta e di cambiamento cognitivo:

[A causa della complessità della situazione] le azioni del progettista tendono, fortunatamente o sfortunatamente, a produrre conseguenze diverse rispetto a quelle desiderate. Quando questo accade, il progettista può tener conto delle modificazioni non intenzionali che ha prodotto nella situazione generando nuovi apprezzamenti e comprensioni e operando nuove scelte. Egli modella la situazione in conformità con il proprio iniziale apprezzamento di essa, la situazione «replica», ed egli risponde alla replica impertinente della situazione. In un valido processo progettuale, tale conversazione con la situazione è riflessiva. Il professionista, riflettendo su tale replica, può trovare nella situazione nuovi significati che lo portano ad una nuova ristrutturazione. Così, egli giudica l'impostazione di un problema attraverso la qualità e la direzione della conversazione riflessiva cui detta impostazione conduce. Questo giudizio si basa, almeno in parte, sulla percezione delle potenzialità di coerenza e congruenza che egli è in grado di percepire attraverso l'ulteriore indagine.⁹⁹¹

Nella «conversazione riflessiva con la realtà» il professionista utilizza, quale strumento per esplorarne le potenzialità, la «metafora generativa», il «vedere come»: «quando le due cose viste come simili sono in origine assai differenti l'una dall'altra, ricadendo in quelli che usualmente sono considerati differenti domini di esperienza, allora il vedere come assume una forma che definisco «metafora generativa». Il «vedere come», di fronte ad una situazione problematica, è un “vedere come agire come”⁹⁹² che consente di entrare al cuore del problema che inizia a delinarsi nella sua originalità e assumere un ruolo cruciale nell'invenzione e nella progettazione⁹⁹³. In tal caso, il professionista, nel vedere la situazione, come un qualcosa già presente nel suo repertorio, agisce e la situazione consueta funziona da “precedente” ed esempio per mettere in relazione l'esperienza passata con la situazione presente, ipotizza esperimenti di ristrutturazione del problema e delle conseguenze che ne derivano, elaborando “nuovi modelli di fenomeni”.⁹⁹⁴ La capacità di «vedere come» permette di trattare i problemi nella loro unicità, senza adattarsi a regole predefinite:

Come può un ricercatore usare ciò che già conosce in una situazione che considera unica? [...] la vede come un qualcosa che è già presente nel proprio repertorio. Vedere questo luogo come quello

⁹⁹¹ D. Schön, cit. p.155, come «La situazione tipica della pratica non è né argilla da modellare a piacere né un oggetto di studio indipendente, autosufficiente, dal quale il ricercatore prenda le distanze. [...] Questi modella la situazione, ma in conversazione con essa, cosicché i propri modelli e apprezzamenti sono anch'essi foggiate dalla situazione. I fenomeni che egli cerca di capire sono in parte sue elaborazioni; egli è nella situazione che cerca di comprendere. [...] l'azione attraverso la quale egli verifica la sua ipotesi è anche una mossa attraverso la quale cerca di realizzare un cambiamento intenzionale nella situazione, e un'indagine attraverso la quale la esplora. Egli comprende la situazione cercando di modificarla, e considera i cambiamenti che ne risultano non come un difetto del metodo sperimentale ma come l'essenza del suo successo»

⁹⁹² D. Schön, cit.p. 159

⁹⁹³ D. Schön, cit. p. 200

⁹⁹⁴ D. Schön, cit. p. 167

non significa includere il primo in una categoria o in una regola consuete. Piuttosto, significa considerare la situazione non consueta, unica, allo stesso tempo simile e differente rispetto a quella consueta, senza essere fin dall'inizio in grado di dire simile o differente rispetto a che cosa. La situazione funge da precedente, o da metafora [...] È la nostra capacità di vedere come e agire come che ci consente di avere una sensibilità per i problemi che non si adattano a regole esistenti»⁹⁹⁵.

Inoltre, considerato che le situazioni trattate dal professionista possono presentare resistenza al cambiamento o non essere pienamente modificabili, il rapporto tra il professionista e la situazione è “transazionale”, nel senso proposto da Dewey: il professionista-sperimentatore agisce, è “aperto” alla situazione, mantiene contemporaneamente letture differenti della stessa situazione non solo da punti di vista e livelli diversi - sfida che stimola il professionista ad inventare modi differenti per pensare - tiene conto dell'eventuale resistenza al cambiamento e riflette su di essa e “con essa” nel corso del fare. Considerare l'intelligenza dell'azione comporta dunque un'estensione dei fenomeni cognitivi del pensare consapevole e riconoscendo alle competenze del professionista uno status epistemologico autonomo e interpretazione dei fenomeni dell'apprendimento. Anche la ricerca educativa dell'insegnante si colloca nella riflessione, caratteristica di questa professione, che si realizza prima, durante e dopo l'azione. La pratica riflessiva compenetra la professione non nelle *routines*, ma nei modi e nelle azioni educative che diventano azioni di ricerca, come la trasmissione delle conoscenze, lo sviluppo di apprendimenti e competenze e la riflessione concorre a sostenere dinamiche di costruzione e condivisione dei saperi, in un rapporto di circolarità tra riflessione, ricerca, epistemologia e sperimentazione.

Le proposte di Schön si attestano su una modalità di apprendimento nella quale l'azione riflessiva, come sforzo del pensiero in profondità che indaga sulle esperienze, si orienta al cambiamento centrato sulla trasformazione delle persone e contesti, producendo, nell'agire professionale, livelli di padronanza e di consapevolezza, processi di autonomia e responsabilità diffusa. Non è sempre necessario, anzi, auspicabile, riflettere su ogni aspetto della pratica, fatta di eventi ripetitivi e di routines, occorre invece cogliere quegli eventi che escono dalle nostre “cornici di riferimento” e richiedono soluzioni, interpretazioni complesse e processi di senso del proprio agire. Dunque, indagare sull'esperienza è necessario per capire le ragioni che guidano il soggetto per interrogarsi criticamente. Il modello riflessivo

⁹⁹⁵ D. Schön, it. pp.157-159

che invita ad esplorare il senso profondo dell'azione è esercizio di interrogazione critica, atto di riflessione retrospettiva e metacognitiva nel quale il pensiero diventa riflessione metacognitiva capace di portare alla luce quella conoscenza tacita, per rintracciarne discorsi, pensieri, frammenti che governano irriflessivamente il processo di interpretazione dell'esperienza.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Giunti alla conclusione del lavoro, cerchiamo di rileggere il percorso di ricerca compiuto, nel quale abbiamo affrontato, in una prospettiva transdisciplinare, uno dei temi che attraversano la riflessione filosofica moderna e contrassegnano, nel pensiero occidentale, l'impresa di diventare maggiorenni, il «pensare da sé» (*Selbsdenken*), legittimo erede dell'illuminismo con il quale l'uomo si è liberato dai vincoli e dai dettami di una qualche *autoritas*, per intraprendere il processo di emancipazione e diventare autonomo. Attraverso la lezione kantiana, che legittima un modo di "essere al mondo" critico, coraggioso e responsabile, i cui fondamenti risiedono nella valorizzazione della capacità di "pensare in proprio", abbiamo affrontato l'impegnativo e accidentato percorso che conduce all'autonomia, nel quale si addentra chi ha *forza* e *voglia* di emanciparsi dalle catene del pregiudizio, e abbiamo colto l'attualità pedagogica nei processi di formazione dell'individuo, focalizzando la modalità che soggiace all'esercizio della critica e del rischiaramento, ovvero la riflessione sulla costituzione di noi stessi come soggetti autonomi, capaci di utilizzare ed esercitare in modo produttivo, un pensiero critico e riflessivo dal carattere tutt'altro che assertorio e apodittico. La formulazione kantiana del «pensare da sé», "modello" di riflessività critica su cui poggia l'architettura del nostro conoscere e valida bussola orientativa per indagare, comprendere e interpretare il mondo, si è dimostrata strumento efficace nella reale attività di pensiero e ragionamento dell'individuo, con la cautela, tuttavia necessaria, che nella formazione dell'uomo non basta il solo *esercitare il pensiero* in generale per «uscire dalla minorità», ma sia necessario sviluppare - lungo la direzione individuata dalla *riflessione* - una forma di pensiero radicalmente innovativo, che non si limiti a riprodurre acquisizioni già consolidate, ma sia proteso a trovarne di nuove, allargando i confini della conoscenza di ciascun individuo che intenda l'apprendere come un pensare in modo critico e riflessivo, un «pensare corretto». E' questo un passo indispensabile per quanti vogliono imparare a dirigere la propria mente camminando con le proprie gambe, senza restare ingabbiati nelle traiettorie verso cui maestri o tutori indirizzano il "girello" di ciascuno. Una impegnativa sfida educativa e culturale, dunque, quella dell'autonomo esercizio della propria intelligenza, tanto più necessaria nel tempo presente, nel quale, venuta meno la "sicurezza ontologica", il mondo della

complessità e la società della conoscenza richiedono ai giovani flessibilità di pensare, di apprendere nell'affrontare e risolvere situazioni sempre nuove, di decidere e scegliere nell'incertezza, di padroneggiare strumenti interpretativi che rendano libera la mente da un unico modello. Un rinnovato invito a "imparare a pensare", *come* e *cosa*, con decisione e coraggio kantianamente inteso, nell'esercizio di una riflessività critica che qualifichi in profondità e in un'ampia visuale l'esperienza del pensiero, la cui più alta forma, nella magistrale lezione deweyana, abbiamo visto coincidere con la *riflessione*, «il miglior modo di pensare», che «spinge all'indagine, si ripiega mentalmente su un soggetto» e con cui l'individuo indaga la realtà. Anche di fronte alle più rigorose e architettoniche costruzioni di pensiero, a valere è il criterio di non accettazione acritica del conoscere, il confronto con una molteplicità di problemi, di oggetti, significati e punti di vista, il criterio di "insegnare a pensare", a produrre e scongelare pensieri, troppo spesso cristallizzati da visioni unilaterali, evitando l'accumulo di conoscenze che diventa inerte, se dal confronto con il reale non nasce la capacità di pensare e riflettere autonomamente, traendo dalla mente significati capaci di guadagnare l'*emancipazione* e la *crescita consapevole* di se stessi, senza rinunciare alla libertà o ricorrere ad "esoneri" o sostituzioni "vicarie". Chi vuole raggiungere la "maturità" di pensiero, chi sa pensare e non ha rinunciato a farlo e non soggiace a "tutori" che possono ridurre gli individui a cloni sbiaditi di sé, a ombre sfuocate "genuflesse al dogma dell'ossequio", può diventare, insegna Kant, un *Selbsdenker*, un vero pensatore autonomo, una guida a se stesso, non solo nel condurre la propria vita, ma anche nel ricavare, dagli errori e dalle difficoltà, indicazioni utili per il miglioramento di sé e del proprio ruolo nel mondo, in grado di alimentare criticamente l'eredità consegnata dal passato, conquistando una «postura intellettuale» volta a modificare le modalità di esercizio delle proprie capacità conoscitive, se non orientate nella direzione della critica e dell'autonomia. «Pensare con la propria testa», ragionare autonomamente è un primo modo di essere liberi, di operare scelte consapevoli e di assumere decisioni migliori, ma anche un impegno etico come compimento dello statuto ontologico dell'essere umano nei confronti del quale acquista vigore il compito educativo dell'*atteggiamento* di costante e radicale riflessione critica sui fatti della vita per evitare il rischio di una assimilazione acritica, acquisita nell'ignoranza o nella dimenticanza, nell'indifferenza o nella rassegnazione della domanda che li ha suscitati.

Il problema della “minorità”, del mancato appuntamento alla “maggiore età”, dovuta all’incapacità di servirsi della propria intelligenza senza la guida di un altro, è sicuramente un problema dell’individuo, nel quale agisce non solo la propria volontà, ma modi di fare che gli sono stati insegnati e acquisiti (esplicitamente o implicitamente) da adulti o tutori che “ritornano” e affiorano nella nostra vita quotidiana condizionando il nostro modo di pensare e di agire. Non si tratta di incoraggiare o indurre atteggiamenti volti all’insubordinazione o di accogliere alcuna *auctoritas* in supplezza del proprio pensare, come potrebbero far pensare una schematica ed unilaterale lettura degli scritti kantiani, ma di ancorare l’esercizio della ragione ad una decisione, nella quale siamo indissolubilmente coinvolti sul piano intellettuale e morale. Persone autonome non si nasce, lo si diventa, grazie a noi stessi e agli altri, a relazioni personali che ci consentono di sviluppare la nostra capacità di essere autonomi attraverso non solo idee e credenze, ma modi di fare e pensare, più profondi del semplice «pensare con la propria testa» che richiedono, la necessità di riappropriarsi di sé, dell’esperienza collettiva e farne materiale culturale personale capitalizzabile mediante un approccio critico, riflessivo aperto alla ricerca per “imparare ad imparare”. Se a volte l’insufficienza delle nostre strategie argomentative, dell’elaborazione di idee alternative e punti di vista differenti, la timida attività della ragione interrogante che domanda in modo autonomo non conducono a perseguire chiarezza di significati o pieno controllo dello stato di discussione del problema, un primo passo è l’assunzione impegnativa, responsabile e consapevole di un “atteggiamento” critico, problematico e di ricerca del pensiero, presupposto che ci impone di capire come le cose si sono formate e come sono giunte a racchiudere una certa visione, rappresentandoci il modo in cui sono, rendendoci consapevoli di come un’immagine sia slittata dall’essere una scoperta ad essere un’assunzione.

«Nessuno va lontano intellettualmente se non *ama pensare*, e nessuno *ama pensare* se non si sente *interessato* ad ogni tipo di problemi» - affermava Dewey in “Logica” - sembra compendiare la soluzione kantiana che esorta ciascuno all’uso libero e autonomo delle proprie facoltà intellettuali. Da questo dipende l’importanza, sottolineata anche da Dewey, di «pensare intelligentemente», di realizzare la capacità maieutica di “rischiare” e portare a maturazione il pensiero autonomo, diventando adulti consapevoli che assumono decisioni come esseri liberi.

Nel convincimento che nessuno può essere esonerato dalla «fatica del pensare», un “mestiere” sempre più complesso (tranne che per chi, preferendo restare “minorenni”, considera il pensare (*Denken*) una «fastidiosa occupazione» (*verdriessliche Geschäft*) dalla quale sentirsi dispensati), accogliendo il giusto invito kantiano ad uscire con coraggio dallo stato di minorità che apre le porte al “pensare da sé”, come possibilità di risposta autonoma ai “bisogni della ragione, oltre che come libertà da vincoli esterni, il contributo al pensare ha comportato un’espansione dal terreno filosofico a quello pedagogico, tra l’impegno conoscitivo come il dovere di servirci della nostra ragione e l’attivazione di una maturazione ed emancipazione di quel modo di pensare autonomo che dà valore e regola l’educazione al pensiero nella dimensione critica e riflessiva, aiuta alla formulazione di giudizi esercitando un controllo critico sulle decisioni, configurandosi come un “mestiere” che ogni uomo è chiamato a praticare. Dal tracciato dell’interrogazione critica, di una ragione che domanda, che vuole sapere come atto di decisione, che sa giudicare, si sa orientare nell’orizzonte del pensiero siamo giunti fino alla sua consapevolezza in relazione al ruolo educativo, intercettando nel pensiero critico e riflessivo - obiettivi di più alto livello nell’istruzione scolastica - il processo di indagine rigoroso orientato alla formazione di uno spirito aperto, antidogmatico, plurale che garantisca la crescita della mente, consenta di rischiarare una situazione originaria, di arricchirne i significati e, mediante la *riflessione*, porti ad una nuova situazione in cui il dubbio riceva risposta, e trasformi quella “situazione oscura”, in “rischiarata” e risolta.

Sulla base di queste suggestioni, richiamando gli interrogativi che hanno guidato la nostra riflessione, senza la pretesa di averne esaurito le trattazioni, nella prima parte della ricerca, abbiamo ricostruito il percorso tematico del «pensare da sé» (*Selbstdenken*), muovendo da testi minori, ma non meno significativi sotto il profilo speculativo, legittimandone, ad oltre due secoli di distanza dallo scritto del 1784 apparso nella «*Berlinische Monatsschrift*», «*Was ist Aufklärung*», che Kant consacra alla definizione di quale sia l’essenza dell’illuminismo, l’attualità della formulazione kantiana, in risposta alla provocatoria interrogazione che il predicatore Zöllner aveva lanciato. Situando la riflessione, abbiamo cercato di evidenziare l’approccio intellettuale necessario per poter sviluppare in modo adeguato il processo di conoscenza, quella che ognuno può conseguire con il proprio intelletto operando una selezione critica di dati ma che richiede in ogni caso

la fatica del pensare. L'*Aufklärung*, dunque, come dovere all'uso attivo e autonomo dell'intelletto e come atto di coraggio di sapere, il cui valore educativo si rintraccia nel doversi e potersi presentare come un *habitus* del pensiero stesso, crea una «nuova forma di pensiero», un «atteggiamento» che si nutre di una nuova idea di razionalità, un *ethos* che si incardina nell'*habitus* critico, su un conseguente modo di indagare ed operare fondato sulla “critica” e sulla “autonomia di giudizio”. In particolare, sul rapporto tra critica, cioè ragione critica (l'«epoca della critica» rispetto a cui tutte le istanze devono giustificarsi di fronte alla ragione) e illuminismo (l'«epoca dell'*Aufklärung*» nella quale gli ostacoli all'uscita di minorità vengono progressivamente meno), caratterizzato l'uno, da un modo di pensare che si estende ad ogni ambito umano e l'altro, l'altro da un processo di “rischiamento” delle proprie idee nel quale si affermano le condizioni di possibilità per l'esercizio di una ragione autonoma, non sottoposta all'autorità, la nostra attenzione si è diretta verso quest'ultima dimensione, per la quale l'acquisizione della prospettiva critica, condizione filosofica dell'illuminismo (Foucault, 1997), induce forme di “educazione illuminata” in grado di prevenire il pregiudizio ed emancipare, fino a realizzare la maggiore età del singolo individuo. Ciò è diffusamente ribadito nello scritto di due anni successivo, «*Cosa significa orientarsi nel pensiero?*» del 1786, nel quale la ragione critica, posta al centro del concetto di orientamento, esposta al suo più profondo ed intimo «sentimento del bisogno» soggettivo quale criterio per sviluppare una capacità riflessiva, è rappresentata come agire in un orizzonte, esercizio del sapere: l'incontro con il “pensare da sé” significa rifarsi all'imperativo di «pensare con la propria testa» cioè cercare in sé, nella propria stessa ragione, la «suprema pietra di paragone della verità» e la massima di «pensare da sé è l'illuminismo». La raggiunta capacità di servirsi in modo critico della propria ragione, prerogativa dell'illuminismo, si apre alla dimensione educativa e fa sì che esse non consista nella conoscenze acquisite, ma chieda tutto ciò che si deve intraprendere per permettere di esercitare la ragione in modo corretto, secondo regole che essa stessa si dà in un processo di autoemancipazione ed essendo degni della libertà, data all'uomo per servire l'umanità. In tal modo, ciascuno può ripetere in se stesso l'esperienza che Kant propone, “interrogarsi” e “illuminarsi da sé”, cercando nella propria ragione “il criterio supremo di verità”: ciò può esser realizzato più facilmente attraverso l'educazione, abituando per tempo i giovani alla *riflessione*.

La soluzione kantiana che abbiamo visto tradursi in un appello rivolto ai potenziali soggetti del processo di emancipazione, ai quali si indica come strumento quasi esclusivo, l'uso libero delle proprie capacità intellettuali, mostra la sua forza innovativa nella misura in cui, attraverso il diritto-dovere di pensare e riflettere autonomamente, non esente dal vaglio costante della ragione critica e dalla riflessione come atto di radicale problematizzazione, riconosce una capacità di vivere l'apprendimento come partecipazione e consapevolezza alla situazione problematica in vista di un "rischiamento". Non si tratta di far coincidere il "pensare" con il "conoscere molto" per risolvere i problemi, in modo solitario e astratto, ma, attraverso l'interrogazione critica, di connettere, costruire conoscenze, cercare il confronto, individuare alternative, ponendo le basi per un "pensare ampio".

Proprio l'interrogazione critica ci ha portato a recuperare la «*Risposta*» kantiana come precisazione delle modalità tecniche dell'*Aufklärung* che, nella nostra ricerca, si è misurata nel processo formativo, con l'obiettivo di "imparare a pensare", un insegnamento che crea le premesse perché gli studenti pensino in prima persona e vengano guidati all'uso autonomo delle facoltà intellettuali se si vuole che "camminino con le loro gambe". Anzi, andando oltre, abbiamo meglio compreso, retrospettivamente, il senso dell'affermazione kantiana con l'intento soggiacente alle espressioni con cui inaugura il corso del 1765, quando identifica l'*Aufklärung* con la decisione di diventare *Selbsdenker*, colui che "pensa con la propria testa" (I. Kant, *Comunicazione di I. Kant sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*), - che ha imparato ad apprendere, a non subire pensieri già definiti, ma a produrre pensieri - rinnovando l'indicazione per conseguire la fuoriuscita (*Ausgang*).

L'*Aufklärung* si comprende attraverso la lettura degli scritti che Foucault dedica al saggio kantiano: è possibile a condizione che si assuma una disposizione intellettuale di fondo, una «postura intellettuale» del pensare, quella che permette di rischiarare, risultato di un'opzione che coinvolge la dimensione dell'agire e delle decisioni che ad esso soggiacciono, un atteggiamento critico che non attiene a contenuti specifici, ma tratteggia una sottilissima linea di confine fra due diverse modalità di utilizzo delle proprie capacità intellettuali nella quale da un lato, sono collocati coloro che per decisione hanno scelto di restare *minorenni*, delegando ad altri la «fastidiosa occupazione» dell'esercizio del pensare, dall'altra, sono collocati

coloro che hanno già intapreso il processo della *fuoriuscita* in virtù del quale, esercitando e praticando il pensiero in maniera libera e autonoma, possono diventare *maggiorenni*. L'identificazione dell'*Aufklärung* con una particolare «postura del pensiero», connessa con la critica, si configura come quel «progetto che non smette mai di formarsi, prolungarsi e rinascere» che coincide con «un atteggiamento», un «certo modo di pensare, di dire e di agire, un tipo di rapporto con l'esistente, con ciò che si sa, con ciò che si fa, con la società, con la cultura, con gli altri». (Foucault, *Illuminismo e critica*, 1997) che prende forma nella «disobbedienza volontaria»: e nella «Risposta» si risolve in una presa di congedo dalla realtà. Si diventa “maggiorenni” attraverso una “indocilità ragionata”, e l'autonomia obiettivo positivo della critica si risolve in una presa di congedo dalla realtà, appunto in una fuoriuscita.

L'incontro con il tema del «pensare da sé» e ad un analogo concetto di illuminismo, seppur esposto in modo più diffuso associando al *sensus communis aestheticus* il *sensus communis logicus*, lo abbiamo ritrovato nella *Critica della facoltà del giudizio*, al paragrafo § 40 in cui Kant prende in esame le tre massime del comune intelletto umano come «chiarimento dei suoi principi», pur non essendo parti della critica del gusto, a dimostrare la consapevolezza e i progressi compiuti dalla ragione e l'illuminismo raggiunge la sua perfezione-in senso riflessivo-e massime più alte dell' *Aufklärung*: «pensare da sé», «pensare mettendosi al posto di ciascun altro», «pensare sempre in accordo con se stessi», in un programma di «comunicabilità universale». L'*Aufklärung*, come pensare da sé libero dal pregiudizio, diviene la prima massima di ciò che Kant definisce “*sensus communis logicus*” e, mostrando la ragione attiva, si identifica con quella *Urteilkraft* autonoma di cui la ragione è scolaro e maestra.–L'*Aufklärung* rappresenta così un “discrimine sottile tra il desiderio di sapere entro i limiti del sapere medesimo e il desiderio di sapere, volto ad oltrepassare quel limite.

Le modalità di ciò che definiamo “il pensare” ci impongono di riconsiderare l'idea di corrispondere, alla riconferma delle forme con le quali tradizionalmente si esercita il pensiero, la promozione di una *paidéia*: non una mera acquisizione di conoscenze o un in-segnamento, “infusione” di contenuti che “riempiono”, ma un impegno, una responsabilità cognitiva, una formazione orientata allo sviluppo di un *habitus* mentale riflessivo di natura critica. Pensare, significa allora prendere un atteggiamento, assumere un orientamento nei confronti del mondo che si traduce

nell'atteggiamento della mente di ricercare, osservare, provare e trasformare, attraverso un percorso che va dalla credenza alla certezza, dal dubbio al ragionamento, dalla scoperta, discussione, controllo, fino alla consapevolezza.

L'esperienza del pensare che ha animato la ricerca, a partire prima di tutto da noi stessi, da un atteggiamento mentale come radicale e coraggioso sguardo critico per fare il miglior uso possibile, esercitando il pensiero, delle nostre risorse intellettuali, verso l'acquisizione di un abito riflessivo, aperto ad un pensare ampio, al cambiamento di vecchie "mappe cognitive", può garantire l'attivo risveglio del pensiero, del coraggio critico della verità che si muove dalle stanze chiaroscure della coscienza verso la riflessione e, capitalizzandone le competenze, può essere guida, leva strategica e metacompetenza per orientare ad allenare i cittadini di domani a ragionare con una «*testa ben fatta*», a partecipare attivamente e responsabilmente alla vita pubblica e ad affrontare le sfide cognitive che investono la complessità del sapere. E' questo lo stock di conoscenze e competenze, di categorie e schemi di interpretazione della realtà, l'«*attrezzatura scolastica*» efficiente, auspicata da Dewey, per operare buone inferenze capace di eliminare le diseguaglianze economiche, assicurare eque possibilità per il loro futuro, migliorare ed emancipare l'umanità. Ciò si configura come una sfida del pensiero nella quale il "pensare" si caratterizza come interrogazione, "venir fuori", camminare e comporta in sé la "fatica del pensare", lo "sforzo del concetto", in un "esodo" che richiede una transizione dall'autonomia di noi stessi all'altro, in una reciprocità e interscambio di pensieri nella ricerca della verità e di amore per il vero sapere.

Capitalizzando la lezione illuminista kantiana, di cui abbiamo visto fa parte intrinsecamente un uso di ragione che apre le porte al "pensare da sé" (*Selbsdenken*), nella seconda parte della ricerca, abbiamo tracciato un ponte metonimico sulla modalità del pensare, muovendoci, tra l'impegno conoscitivo come il dovere di servirci con coraggio della nostra ragione e l'attivazione di una maturazione ed emancipazione di quel modo di pensare autonomo che dà valore e regola l'educazione al pensiero nella dimensione critico e riflessivo e interrogarci in che modo, per divenire un'eredità produttiva, possano essere trasformati.

L'implicazione pedagogica sottesa alla realizzazione del *sapere aude*, volto ad educare una ragione autonoma e responsabile, ci ha portato a considerare che per portare a massimo compimento il potenziale individuale, sviluppare ed emancipare la più alta e «migliore» forma del pensiero, occorra valorizzare l'educazione

mentale, meta del cammino dell'intelligenza al lavoro con efficacia. Attraverso la suggestione deweyana che ha guidato il nostro cammino verso «il miglior modo di pensare», rappresentato dal pensiero riflessivo - ritenuto dallo studioso il compito essenziale dell'educazione - un pensare ordinato e consequenziale (talora incorporato nell'azione), orientato all'indagine, guidato da uno scopo, proteso ad una conclusione, abbiamo analizzato la fecondità e la coltivazione della “ragione riflessiva”, un'attitudine mentale critica, una pratica sistematica di ricerca per scongiurare l'agire irriflessivo e l'impulsività. Essa crea, mediante la sospensione dell'azione, uno spazio mentale di “interrogazione riflessiva” che abitua a «fermarsi a pensare» per soppesare le ragioni dell'agire, fornendo le premesse per la formazione dell'abito mentale con cui affrontare situazioni oscure tramite una costante considerazione delle conoscenze pregresse. «Imparare a pensare», insegna Dewey, non significa far sorgere il pensiero in generale, ma incrementare, all'interno delle disposizioni esistenti, le «condizioni e direzioni» in cui esse possono pienamente realizzarsi. Il modo in cui l'uomo pensa, in cui si sviluppa la sua esperienza conoscitiva, attraverso un atteggiamento e una propensione generale a riflettere sulla propria attività, che spinge all'indagine prima, durante e dopo il suo farsi, promuove l'esercizio e la formazione di *abiti* mentali. Sono essi, che rappresentano il prodotto più duraturo nella formazione scolastica e contribuiscono alla costruzione del percorso di acquisizione delle competenze. Affinché gli abiti mentali possano rappresentare una necessità per tutti gli individui e «una frontiera della formazione», come sottolinea Bauman, devono essere plastici, versatili, flessibili al contesto, e sviluppare «l'abitudine a pensare in modo intelligente», capace di affrontare, risolvere problemi, impedire l'irrigidimento di idee, ostacolo alla ricerca ed eliminarne prontamente altri, divenuti obsoleti.

La nostra ricerca ha così approfondito il tracciato della conoscenza che, dall'esperienza grezza, attraverso la posizione di un problema, la formulazione di idee, il ragionamento giunge fino al giudizio attraverso l'assunzione di un atteggiamento consapevole della “mente intelligente” di ricercare, osservare, provare e trasformare che segna la differenza tra il pensiero riflessivo e un modo di pensare “non corretto”. Il percorso che va dalla credenza alla certezza, dal dubbio al ragionamento, dall'oscurità alla luce, dalla scoperta alla consapevolezza, calza appieno con un'educazione al pensiero che trova nella *riflessività* l'esito di un'elaborazione concettuale “intelligente”, critica, svincolata dall'automatismo

dell'abitudine che inibisce l'azione spontanea, per dirigersi verso la risoluzione rigorosa del problema, il superamento di polarizzazioni e unilateralità e per sostenere quello stato di dubbio, stimolo alla ricerca, che si prefigge il compito di migliorare l'umanità e di emancipare la persona umana da false credenze. Dalla fase pre-riflessiva (nella quale si pone il problema che necessita di esser risolto attraverso il processo della riflessione) a quella post-riflessiva (nella quale il problema ha trovato risposta, il dubbio è stato risolto e «ciò che ne risulta è un'esperienza diretta di padronanza, soddisfazione e godimento), la sua azione continua nel tempo e intenzionale pone la *riflessione*, “sequenza” e “conseguenza” ordinata di idee, le cui parti nascono e scaturiscono una dall'altra, come una “catena” nella quale è possibile un controllo sulla sequenza per trasformarla in una successione ordinata verso una conclusione che ha in sé la forza delle idee precedenti.

Queste considerazioni ci hanno portato ad approfondire il *pensiero critico* e il *pensiero riflessivo*, due “modi di pensare”, tra loro interagenti e reticolari, essenziali per la coltivazione della mente, considerati nel loro carattere di “sapere attivo”, trasformativo ed emancipativo che svolgono, sia nell'esperienza educativa che nella vita, la funzione critica e regolativa di guidare l'intelletto, dando direzione e unitarietà alla sua funzione conoscitiva, aderendo all'esperienza evitando di divenire strutture dogmatiche che ostacolano la conoscenza: essi, inoltre, nell'esser “vincolati” alla capacità di disporsi ad un livello superiore rispetto alle procedure e di discutere su ogni assunto per non limitarsi a presupposti determinati, sembrano per alcune funzioni intrecciarsi e compenetrarsi dialetticamente. Ma, il pensiero riflessivo va oltre: si nutre di quello critico che, nel rigore, nell'apertura e larghezza di vedute mette sulla strada della riflessione, ma realizza una dialettica irriducibile e incessante che oscilla tra consapevolezza e cambiamento, nella dimensione di un pensare ampio che sappia immaginare alternative, proiettandosi in tal modo nella verticalità e orizzontalità. Si tratta dell'abitudine a pensare e ragionare in certi modi, anziché a fare routinariamente certe cose, a valutare le situazioni e a dar loro il significato, come consolidata disposizione d'azione a vedere le cose in modo ampio e aperto con un allargamento di prospettiva, secondo una “disposizione mentale”, *forma mentis* dell'individuo che chiama in causa il *cambiamento*, la costellazione di credenze e la flessibilità mentale.

L'analisi sul pensiero critico, legato all'ideale sapienziale della vita illuminata dall'indagine, dall'ampiezza e dall'apertura e larghezza di vedute, ci ha guidato ad assumerlo come presupposto dell'esercizio del pensare che migliora la qualità del pensiero, mette sulla strada di una adeguata *riflessione* ai problemi e favorisce nei giovani la costruzione di strategie attive, orientate alla formazione di uno spirito antidogmatico: sul piano intellettuale, mediante un uso produttivo del dubbio sollevato dal confronto, convertendolo in operazioni euristiche che portino alla definizione di credenze ragionevoli e intersoggettivamente negoziabili, di buon ragionamento per prevenire la costituzione di "gabbie mentali" e liberare dal pregiudizio, recuperando gradi di libertà mentale; sul piano metacognitivo, attraverso un processo di consapevolezza e controllo delle proprie attività mentali, in contrasto con la mera e passiva acquisizione di informazioni, implicando il continuo controllo critico e riflessivo. E' una capacità intellettuale connotata da rigore, pertinenza, coerenza, logicità, profondità, chiarezza necessari per migliorare la qualità del pensare che favorisce la costruzione di strategie attive attraverso la consapevolezza di sé e si coltiva attraverso l'uso della domanda. Un pensare allenato al giudizio consapevole che, nel giudicare si assume l'impegno e la responsabilità di indagare con coerenza, limiti e potenzialità delle affermazioni fatte e vagliarne il peso e la correttezza per sostenerle, formarsi opinioni ragionevoli e giungere a conclusioni in modo efficace e autonomo. Tuttavia, affinché la capacità critica si traduca in pensiero critico deve misurarsi non solo con criteri di rigore cognitivo, ma anche con quei processi mentali di alto livello, *high creder skills* alla base della costruzione e revisione dei giudizi. Essi rappresentano la "conclusione dell'indagine e dell'intero processo del pensiero, presentandosi come "atto di scelta" e "di decisione", guida per l'azione futura. La rilevanza del pensiero critico ci ha portato ad esaminarlo entro un filone di ricerca, un orientamento di studi di matrice epistemologico analitica, il *Critical Thinking*, sorto negli anni Sessanta-Settanta negli Stati Uniti, che ha cercato di sviluppare modelli di insegnamento e apprendimento all'interno di un'epistemologia pedagogica riflessiva e critica, rintracciando, il profilo di "pensatore critico". «Essere critici», per i diversi autori che ne fanno parte, significa essere capaci di riconoscere, esprimere e analizzare criticamente la logica degli argomenti, asserzioni carenti a livello di evidenza, ambiguità e oscurità concettuali sottesa alla nostra vita ordinaria». Legato alla facoltà di giudizio, come «capacità di formarsi opinioni ragionevoli, di fare delle

valutazioni, di pervenire a delle conclusioni in modo autonomo ed efficace» e alla disponibilità ad un'indagine tesa a «individuare e argomentare i fondamenti logici e le ragioni che orientano il pensare e l'agire umano», la razionalità critica tracciata viene qui intesa come insieme di abilità, di competenze che «la mente formata criticamente è in grado di applicare alla risoluzione di problemi, a scelte e decisioni» e di disposizioni, come una sorta di attitudine, rispetto a cui si colloca il giudizio critico nel complesso intreccio delle dimensioni comunicative, conoscitive, motivazionali ed esistenziali dell'essere umano, al di là della mera sfera cognitiva o della capacità di *problem solving*, per estendersi invece «alla dimensione globale della mente».

Attraverso l'opera che Dewey consacra al pensiero riflessivo, *Come pensiamo*, abbiamo indagato la seconda dimensione del pensiero che riguarda il “modello” più ampio e completo del pensiero epistemologico, un “abito mentale” inteso come sviluppo del giudizio, punto di arrivo dell'abilità di ragionare, di pensare ampio, profondo, presupposto ad agire secondo scelte personali riflesse, stile versatile con cui affrontare in modo “intelligente”, fatti e pensieri mediante una connessione ordinata, chiara e puntuale.

Assunto come costruito unitario, pur nella indissolubile dinamicità delle direzioni verso cui si orienta, «presa di coscienza» che dà rigore critico all'esperienza e «immaginare alternative» che modifica schemi e prospettive di significato del pensiero, è il «miglior modo di pensare», di indagare con rigore la realtà. Si tratta di un pensiero raffinato, un *good thinking*, il modello di un pensare ampio, profondo completo per risolvere “problemi inediti”, un dispositivo di regolazione metacognitivo che contrasta la tendenza all'agire impulsivo e presta attenzione al controllo dell'esperienza alla valutazione, ai processi mentali dell'agire umano di cui prefigura possibili conseguenze: «ripiegandosi su se stessi» spezzando la routine della vita, il pensiero «sospende l'azione» per creare uno spazio per l'interrogazione riflessiva. Rappresenta, insieme al pensiero critico, di cui si nutre e che raffina, gli obiettivi di più alto livello dell'istruzione scolastica per insegnare agli studenti a «imparare a pensare» in modo chiaro e complesso, autonomo, a riflettere, argomentare in modo coerente, a valutare in maniera critica ed equilibrata punti di vista differenti su uno stesso problema ed emancipa da un'attività impulsiva in attività che agisce in maniera deliberata e cosciente. Evocato da una situazione cruciale, oscura da presentare un dilemma, il pensiero riflessivo suggerisce una via

d'uscita per la soluzione del problema trasformandola in rischiarata è connotato da rigore, accuratezza, sistematicità, ma anche coerenza e pensiero di “senso comune” che nell'agire quotidiano trova intreccio e contaminazione reciproca e presenta, diversamente dal pensiero critico, cinque fasi che ne definiscono l'identità (suggestioni, intellettualizzazione, idee guida, ragionamento, controllo dell'ipotesi), i tratti o verso un'esperienza di investimento, padronanza, di elaborazione e accrescimento della conoscenza che fa uso di informazioni cognitive già note, trasformandole. Una forma di pensiero, dunque, che si modella sull'indagine, conduce a strutturare con il tempo l'*abito riflessivo*, uno “speciale abito mentale” esito di un “processo sottostante e collaterale” che, esteso ai diversi ambiti di esperienza, tende a svilupparsi come “abito della ragione” - contrapponendosi al “pensiero di senso comune”, in virtù del quale, generalmente, si agisce acriticamente, in base a schemi abituali, fermandosi al livello delle suggestioni.

Nella direzione del pensiero critico, si collocano, in continuità con le coordinate tracciate del nostro costrutto, le ricerche condotte dal professor Brookfield ci hanno mostrato lo sviluppo del pensiero critico come processo di assunzioni e di ricerca, di scoperta e controllo, dal quale valutare la precisione delle ipotesi, cercando di guardarle da molteplici punti di vista e di pensare diversamente.

Ancorate a pratiche di apprendimento attivo, volte a facilitare negli studenti la facoltà di imparare a pensare criticamente e a promuovere nei docenti un insegnamento “criticamente riflettente”, le esperienze sul pensiero critico riconducono ad un approccio cognitivo orientato alla qualità del lavoro da loro compiuto, al livello di consapevolezza maturato nella elaborazione personale del materiale da apprendere, utile a rivelare «assunzioni strutturanti», al modo in cui pensano e agiscono consapevolmente, diretto ad evitare l'indottrinamento. Il processo si concentra sulla scoperta, sulla verifica di ipotesi, esplorando prospettive alternative per assumere azioni consapevoli, e produrre, attraverso un adeguato esercizio ed allenamento critico, un cambiamento nel pensare e ragionare consapevole, nel prendere decisioni avvicinandosi ai problemi, mediante l'esercizio della domanda, il vaglio e la correttezza delle giustificazioni addotte. In tal modo, «pensare criticamente» richiede di testare le assunzioni proprie e altrui, controllarne e valutarne l'accuratezza e la validità dell'evidenza, osservando idee e azioni vantaggiose da diversi punti di vista per prendere decisioni informate. Tali studi,

offrendo un contributo alla ricerca, intercettano da una lato, una integrazione del pensiero critico con il pensiero riflessivo, a voler indicare che il primo sia una “precondizione” necessaria propedeutica alla riflessione, dall’altro rintracciano le due direzioni che abbiamo visto connotare il pensiero riflessivo.

Diventare consapevoli delle proprie ipotesi significa riconoscere come un individuo è stato influenzato dalle proprie esperienze di cultura e la vita, per poi imparare a compensare i propri limiti: un “riflettere” che, per Mezirow, porta a cambiare ciò che è inadeguato e insufficiente producendo prospettive diverse. Il bisogno di *riflessione* diventa dunque un elemento chiave *per* lo sviluppo della capacità di *pensare in modo critico*. Ciò avvalorava il nostro convincimento di considerare il pensiero critico, pervasivo, un processo intellettuale disciplinato attivamente (difficilmente contenibile entro un modello applicativo, in quanto è chiamato ad essere libero) propedeutico al giudizio riflessivo e al processo decisionale. Per migliorare, la nostra vita richiede esercizio, monitoraggio sistematico, valutazione della sua chiarezza, pertinenza e profondità e deve “raffinarsi” per giungere al «miglior modo di pensare», il pensiero riflessivo.

Il processo di analisi critica facilita, dunque, la riflessione, in termini di consapevolezza di sé, con il risultato di individui “pensatori critici” che hanno imparato a sviluppare proprie abitudini critiche e abiti di riflessione. Posizione questa assunta da Dewey quando sostiene che la formazione del pensiero non può essere promossa attraverso una procedura formale e diretta, piuttosto è l’esito di un processo “largamente informale di maturazione” di una capacità critica, attraverso apprendimenti di lungo termine, impliciti che, unitamente a quelli espliciti (tra cui la formazione scolastica attraverso le discipline), sono essenziali per il formarsi di atteggiamenti, attitudini, interessi permanenti e abiti mentali durevoli che condizionano il modo di pensare.

In tal modo, il pensiero riflessivo che si coordina con l’educazione coltiva quegli strumenti necessari per pensare ampio, rinforza la capacità maieutica di rischiarare ed emancipare il “pensiero autonomo” come libera ricerca dell’uomo, determina il legame pensiero-azione, rendendosi capace di vedere il *come* delle connessioni, favorisce un processo di consapevolezza, intenzionalità, responsabilità verso il suo “uso corretto” che dà valore, orienta l’esperienza, stimola l’acquisizione della capacità riflessiva e la transizione attiva di competenze strutturate in altri contesti. La riflessività, lungi dall’essere acritica e dogmatica, non può esser scontata, ma

deve essere esercitata nell'ottica di una formazione continua ed essere implementata nei contesti educativi attraverso la predisposizione di percorsi di formazione pensati per trasformarla in uno strumento utile per insegnanti ad acquisire e appropriarsi della capacità di indagare e di sottoporre ad indagine critica i problemi posti dalla pratica professionale, come Donald Schön, riprendendo Dewey, ha suggerito.

Su queste premesse, consapevoli, comunque, che non tutta la nostra condotta si decide in maniera riflessiva, si forma quell'«abito della ragione riflessiva» che deve essere coltivato e scongiura l'impulsività. Esso abitua gli studenti al "risveglio" del proprio modo di pensare, a non smarrire il senso, ma a "fermarsi" a pensare. Si tratta, abbiamo visto, di uno "schema di pensiero" che si ritraccia nella ricerca empirica e filosofica speculativa, una «postura mentale», un atteggiamento critico, un modo investigativo di porsi ed operare di fronte a situazioni incerte, confuse e ambigue e, rispetto alle quali gli individui assumono un approccio critico e riflessivo, disinseriscono il "pilota automatico", delle abitudini, delle ovvietà, talvolta irriflesse, suggerite dalla consuetudine o dal pregiudizio per «imparare a pensare», imparare a difendere, argomentare opinioni personali, nella consapevolezza del valore della conoscenza, del contributo personale e collettivo nella appropriazione e crescita del sapere mai certo e definitivo.

Il processo riflessivo, cui siamo giunti attraverso la parabola del pensare da sé, ha messo in luce, rispetto alla nostra interpretazione del costrutto, il riconoscimento dell'influenza sul piano cognitivo e metacognitivo dell'impiego di strategie mentali di indagine e di consapevolezza del controllo che favoriscono una appropriazione critica del sapere attraverso l'elaborazione personale e produzione di significati, facilitati dall'interazione cognitiva con gli altri. Nel ripiegarsi problematicamente, il pensiero riflessivo - proprio come l'opera di un artista che realizza ponendosi e risolvendo problemi - alimentato dalla dimensione critica, sostiene e consolida i processi di costruzione delle conoscenze nel soggetto in formazione che decide come e perché procedere, mediante l'analisi ponderata dei dati, l'elaborazione di ipotesi d'azione scaturite dal confronto tra l'esperienza pregressa e presente, l'integrazione e il cambiamento nelle strutture concettuali rinnovando quell'atteggiamento di indagine, fondamento dell'autonoma capacità di pensare. Attraverso una rete di connessioni di idee e relazioni nella mente migliora le abilità del pensare profondo e ampio, lascia sempre aperta la possibilità di una forma

alternativa rispetto a quella ordinaria e acquisita, dà ospitalità a nuovi problemi e assegna allo stile di pensiero uno statuto di criticità capace di sfidare la complessità del futuro. La riflessività ci ha consentito di recuperare la naturale propensione critica dell'uomo, senza la quale il compito del pensare sarebbe impossibile.

I principali testi kantiani vengono citati da:

I. Kant, *Gesammelte Schriften*, hrgb. von der Königlich Preussischen [Deutschen] Akademie der Wissenschaften, Berlin-Leipzig, 1900 sgg., 29 b.de.

Traduzioni citate e utilizzate:

I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, 1781-1787, Ak. III-IV; trad.it. *Critica della ragion pura*, a cura di P. Chiodi, UTET, Torino 1986

I. Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, 1788, Ak., V pp. 1-292; trad.it. *Critica della ragion pratica*, a cura di P. Chiodi, Introd. di A. Bosi, UTET, Torino 1996

I. Kant, *Kritik der Urteilskraft*, 1790, hrgb. von W. Weischedel, in *Werke in zehn Bänden*, Bd., VIII, Darmstadt 1975 (I ed. Wiesbaden 1957), pp.232-620; trad. it., *Critica della facoltà di giudizio*, a cura di E. Garroni e H. Hohenegger, Einaudi, Torino 1999

I. Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, 1784, Ak., VIII, pp.33-42; originariamente comparso in «Berlinische Monatsschrift», IV, dicembre 1784, pp.481-494, successivamente raccolta in I. Kant, *Werkausgabe*, vol. XI, pp.51-61, trad. it., a cura di N. Merker, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?*, in I. Kant, *Che cos'è l'illuminismo? Con altri testi e risposte di Erhard, Forster, Hamann, Herder, Laukhard, Lessing, Merdelssohn, Riem, Schiller, Wedekind, Wieland*, Roma 1987, pp.48-55; I.Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* a cura di M. Bensi, ETS, Pisa 2013, postfazione di Alfonso M. Iacono (sono state utilizzate le citate edizioni italiane)

I. Kant, *Was heißt: Sich im Denkens orientieren*, 1786, Ak., 131-147, trad. it. *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, a cura di F. Volpi, Milano, Adelphi, 2011

I. Kant, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahr von 1765 bis 1766*, in Kant's gesammelte Schriften, Akademie Ausgabe Reiner/de Gruyter, Berlin 1902-1995, Band II, Vorkritische Schriften II, 1757-1777, Berlin 1912-1995, pp.303-313; in I. Kant, *Werkausgabe*, in 12 voll., a cura di W.Weischedel, Frankfurt am Main, 1968 ss., vol. 2, pp.907-917, [Notizia dell'indirizzo delle lezioni nel semestre invernale 1765-66] trad.it. A. Guzzo, *Un programma di Kant*, in A. Guzzo, *Concetto e saggi di storia della filosofia*, Firenze, Le Monnier, 1940, pp.332-334; in I. Kant, *Antologia di scritti pedagogici*, a cura di G. Formizzi, Il Segno dei Gabrielli, Verona 2004 (sono state utilizzate le citate edizioni italiane)

I. Kant, *Ideen zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, 1784, Ak. VIII pp. 15-31; trad. it. G. Solari e G.Vidari, *Idea per una storia universale dal punto di vista cosmopolitico*, in *Scritti politici e filosofia della storia e del diritto*, a cura di N. Bobbio, L. Firpo, V. Mathieu, UTET, Torino 2010

I.Kant, *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphisik die als Wissenschaft wird auftreten können*, 1783, Ak. IV, pp.255-383; trad. it., *Prolegomeni ad ogni metafisica futura che voglia porsi come scienza*, a cura di M. Ruggenini, Bruno Mondadori, Milano 1997

I. Kant, *Der Streit der Fakultaten*, 1798, Ak. VII, pp. 1-116; trad.it. *Il conflitto delle facoltà*, in Id., *Stato di diritto e società civile*, a cura di N. Merker, Editori Riuniti, Roma 1982

I. Kant, *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, 1793, Ak.VI, 1-202, trad. it., *La religione entro i limiti della semplice ragione*, a cura di A. Poggi, riv. da M.M. Olivetti, Laterza, Roma-Bari 1980

I. Kant, *Logik*, *Kants gesammelte Schriften*, Ak., Bd. IX, trad. it., *Logica*, a cura di L. Amoroso, Laterza, Roma-Bari 1984

Kant, *Grundlegung der Metaphisik der Sitten*, 1785, Ak., IV, pp. 387-463, p.399; trad. it. *Fondazione della metafisica dei costumi*, a cura di F.Gonnelli, Laterza, Roma-Bari 2002

Kant, *Opus Postumum*, Ak. XXII sgg., trad. it. *Opus postumum*, a cura di V. Mathieu, Laterza, Roma-Bari 1984

I. Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, 1798, Ak. VII. Pp.117-333; trad. it. I. Kant, *Antropologia pragmatica*, a cura di L. Amoroso, Laterza, Bari 1985

I. Kant, *Briefwechsel*, 1747-1788, Berlin e Leipzig, 1922, trad.it. in I. Kant, *Epistolario kantiano*, a cura di O. Meo, Il Melangolo, Genova 1990

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano N. (2013), *Storia della filosofia, La filosofia moderna: dal rinascimento all'Illuminismo*, Utet, Torino
- Ajello A.M., Meghnagi S. (1998), (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Franco Angeli, Milano, 1998
- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano
- Alessandrini G. (1995), *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*, Unicopli, Milano
- Allman P. (2000), *Critical Education Against Global Capitalism K.Marx and Revolutionary Critical Education*, Westport, CT, Bergin and Garvey
- Amoroso L. (1996), *Senso e consenso. Uno studio kantiano*, Napoli, 1984, in A. De Simone, *Tra Gadamer e Kant, Verità ermeneutica e cultura estetica*, Quattroventi, Urbino
- Angelo T.A. (1995), *Beginning the dialogue: Thoughts on promoting critical thinking: Classroom assessment for critical thinking*, Teaching of Psychology
- Antiseri D. (1990), *Cultura post-moderna e filosofia*. Atti del Convegno Irssae Puglia, Bari, Levante Editori
- Ardigò A.(1988), *Per una sociologia oltre il post-moderno*, Sagittari, Laterza Roma Bari
- Arendt H. (1991), «Che cos'è l'autorità», in *Tra passato e futuro* (a cura di) T. Gargiulo, Garzanti Milano
- Arendt H. (2003), *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano
- Arendt H. (1971), *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna
- Arendt H.(2006), *L'umanità nei tempi bui*, Raffaello Cortina
- Arendt H.(2011), *Responsabilità e giudizio*, Einaudi Editore, Torino
- Arendt H. (1990), *Teoria sul giudizio politico. Lezioni sulla filosofia politica di Kant*, tr.it. P. P. Portinaro, Genova
- Argyris C., Schön D. A., (1998), *Apprendimento organizzativo*, Guerini Associati, Milano
- Aristotele (2001), *De Anima*, Bompiani, Milano
- Aristotele, (1999), *Etica Nicomachea*, Laterza Bari
- Aristotele (2014), *La Metafisica* (a cura di) C.A. Viano, Utet, Torino
- AA.VV. L.E.Borowski, R.B.Jachmann, A.Ch.Wasiansk (1969), a cura di E.Pocar, *La vita di Immanuel Kant*, Laterza, Roma-Bari
- Bagnoli C., *Sensibilità alle ragioni*, in «Illuminismi. Attualità e limiti dell'età dei lumi», n.2, Casa della Cultura, Milano
- Bagnoli C.(2012), *Kant's Contribution Moral Epistemology*, in «Paradigmi», 1
- Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*, Bruno Mondadori, Milano
- Baldacci M.(2015), *Due grandi modelli: capitale umano e sviluppo umano in La buona scuola* (M. Baldacci, B. Brocca, F. Frabboni, A. Salatin) Franco Angeli, Milano
- Baldacci M.(2012), *Educazione e apprendimento*, in *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma
- Baldacci M. (2003), *Il problematicismo, Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Milella, Lecce
- Baldacci M. (2008), *La dimensione emozionale del curricolo*, Franco Angeli, Milano
- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano
- Baldacci M.(2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma
- Barnes J.(2002), *Aristotele*, Einaudi, Torino
- Bateson G. (1984), *Mente e natura*, Adelphi, Milano
- Bateson G.(1989), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano
- Bauman Z. (2002), *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna
- Beck U., Giddens A., Lash S.(1999), *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste 1999
- Beyer B. K. (1995), *Critical Thinking Bloomington*, Phi Delta Kappa Educational Foundation
- Berti E., «*La complessità della ragione*», Atti del Convegno Nazionale, SFI
- Berti E. (1987), *Le vie della ragione*, Il Mulino, Bologna
- Berti E.(2004), *Pensare con la propria testa?*, in Bollettino SFI, n.182, 2004
- Berti E. e Ruscitto C. (a cura di), (1997), in Aristotele, *Il libro primo della «Metafisica»*, Laterza, Roma-Bari
- Bertini M.A.-Ventura B.M.(2006), *Si era addormentata nella mia mente. L'esperienza filosofica nella scuola di base*, Franco Angeli, Milano
- Bianco B. (2000), Introduzione a I. Kant, *Logica di Vienna* (a cura di) B.Bianco, Milano
- Biancu S.(2010), «*La questione dell'autorità*», in S. Bianchi, G. Tognon (eds), *Autorità. Una questione aperta*, Diabasis, Reggio Emilia
- Bocchi G., Ceruti M.(2007) (a cura di) *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli
- Bocchi G.-Ceruti M., (2004), *Educazione e globalizzazione*, Introduzione, Raffaello Cortina, Milano
- Bodei R. (2015), *La filosofia del Novecento (e oltre)*, Feltrinelli, Milano

- Bodei R. (2016), *Limite*, Il Mulino, Bologna
- Bodei R. (2005), *Una scintilla di fuoco*, Zanichelli, Bologna
- Boella L. (2008), *Neuretica*, Raffaello Cortina Editore
- Boniolo G., Vidali P. (2011), *Strumenti per ragionare, Logica e teoria dell'argomentazione*, Bruno Mondadori, Milano
- Bourdieu P. (2003), *Per una teoria della pratica*, Raffaello Cortina
- Bourdieu P. (1992), *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino
- Boezio S., (1999), *La consolazione della filosofia* (a cura di) Luca Orbetello, Rusconi, Milano
- Boscolo P. (1986), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino
- Bozzetti M., (2010), *L'illuminismo in bianco e nero*, in *Hermeneutica, Che cos'è l'illuminismo?*, Morcelliana,
- Brandom R. B. (2002), *Articolare le ragioni*, Il Saggiatore, Milano
- Brookfield S. D. (1995), *Becoming Critically Reflective Teacher*, Jossey Bass
- Brookfield S.D. (2012), *Teaching for critical thinking*, Jossey-Bass
- Bruner J. (1995), *Cultura e sviluppo umano: una nuova prospettiva*, in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchemaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano
- Bruner J. (2003), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri
- Cafagna E. (2008), *Ragione*, Il Mulino, Bologna Cambi F., *Apprendimento, autonomia e complessità*, ETS, Pisa, 2007
- Cambi F. (2001), *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma Bari
- Cambi F. (2009), *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*, Carocci, Roma
- Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza Roma Bari
- Cambi F., Frauenfelder E. (1994), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano
- Cammarota G., *Il concetto di autorità e la ragione autonoma come compito*, in «Filosofia e Teologia», n. 2, maggio-agosto 2014
- Cantù P., Testa I. (2006), *Teorie dell'argomentazione*, Bruno Mondadori, Milano
- Capra F., *La rete della vita*, Milano, Rizzoli, 2001
- Casini P., (2010), «L'illuminismo: teorie e pratiche», in *Cos'è l'Illuminismo?*, Morcelliana, Hermeneutica
- Cassirer E. (1970), *Die Philosophie der Aufklärung*, Tübingen, Möhr, 1932, tr.it. *La filosofia dell'illuminismo*, La Nuova Italia, Firenze
- Cassirer E. (2016), *Vita e dottrina di Kant*, Lit Edizioni, Roma
- Castoldi M., Marino M., (2011), *Verso le competenze: una bussola per la scuola*, Milano, Franco Angeli
- Cazzaniga G.M., Losurdo D., Sichirolo L. (a cura di), (1991) *Prassi. Come orientarsi nel mondo*, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Quattroventi, Urbino
- M. Ceruti (2007), «La hybris dell'onniscienza e sfida della complessità» in G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*, Mondadori, Milano
- Chiurazzi G. (1999), *Il postmoderno. Il pensiero nella società della comunicazione*, Paravia, Torino
- Cicerone M.T. (1981), *Le orazioni* Utet Torino, tr.it. L. Canali, in Lucrezio Caro, *La natura delle cose*, Rizzoli, Milano
- Cipollone P., Sestito P. (2010), *Il capitale umano*, Il Mulino, Bologna
- Colicchi E. (2002), *La verità pragmatica dell'educazione*, in F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Modelli Pedagogici. Vol. I*, Armando Ed., Roma
- Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna
- Cotroneo G., Grembillo G., Morin E. (2003), *Un viandante della complessità* (a cura di) A. Anselmo, Armando, Roma, Siciliano, Messina
- Curi U., (2015), *Il coraggio di pensare*, in *La porta stretta*, Bollati Boringhieri
- Curi U., (2004), *La forza dello sguardo*, Bollati Boringhieri
- Curi U. (a cura di), (1987), *Dimensioni del tempo*, Angeli Milano
- Curi U., (2009), *Pensare con la propria testa* (a cura di) S. Capodivacca, Mimesis, Milano-Udine
- Damasio A. (2003), *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimento e cervello*, Adelphi, Milano
- Damasio A. (1995), *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano
- D'Agostini F. (2003), *Pensare con la propria testa. Un problema metafilosofico e le sue implicazioni filosofiche*, in «Intersezioni», n.23
- De Maria A. (1990), *Invito al pensiero di Dewey*, Mursia, Milano
- Dennet D.C. (2013), *Strumenti per pensare*, Raffaello Cortina, Milano
- De Pasquale M., «Il filosofare e la sfida della complessità», in Atti del Convegno XXIX SFI,
- De Simone A. (1996), *Tra Gadamer e Kant. Verità ermeneutica e cultura estetica*, Quattroventi, Urbino
- Dewey J., (1961), *How we think*, Heath Boston, 1933, tr.it. a cura di A. Guccione Monroy, La Nuova Italia, Firenze, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze
- Dewey J. (1984), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze
- Dewey J. (1990), *Esperienza e educazione*, la Nuova Italia, Firenze

- Dewey J. (1965), *La ricerca della certezza*, La Nuova Italia, Firenze
- Dewey J. (1951) *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze
- Dewey J. (1974), *Logic, the Theory of Inquiry*, 81949) n.II, Henry Holt and Co., New York, tr. it., *Logica, teoria dell'indagine*, volume primo, Einaudi, Torino
- Dewey J., (1968), *Natura e condotta dell'uomo. Introduzione alla psicologia sociale*, La Nuova Italia, Firenze
- Di Caro A. (2010), *Michel Foucault e l'attualità dell'Illuminismo*, in «Hermeneutica», *Che cos'è l'illuminismo*, Morcelliana
- Dreon R. (1992), «John Dewey: l'abito fa il naturalismo culturale», in D. Davidson, *Azioni ed eventi*, Il Mulino, Bologna 1992
- Eco U. e Fedriga R. (2015), *La filosofia e le sue storie*, L'età moderna, Laterza Roma Bari
- Einstein A. (1954), *Ideas and Opinions*, N.York, Crown Publisher
- Ennis R. H. (1987), *A taxonomy of critical thinking disposition and abilities*, in Baron J.B., Stenberg Ed, Teaching thinking skills: theory and practice
- Fabbri, Montesano e Munari (1985), *Il conoscere del sapere. Complessità e psicologia culturale*, in Bocchi, Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano Feltrinelli
- Ferrara A. (1999), *Autenticità riflessiva. Il progetto della modernità dopo la svolta linguistica*, Feltrinelli, Milano
- Ferrari M. (2012), «*Cassirer, Kant e l'Aufklärung*» in S. Poggi (a cura di), *Il realismo della ragione. Kant dai Lumi alla filosofia contemporanea*, Mimesis, Milano-Udine
- Ferrone V. (2010), *Lezioni illuministiche*, Laterza, Roma-Bari
- Ferrone V. e D. Roche D. (a cura di), (2007), *L'illuminismo. Dizionario storico* Laterza, Roma-Bari
- Fichte J.F. (1974), «*Contributo per rettificare i giudizi del pubblico sulla rivoluzione francese*», in *Sulla rivoluzione francese* a cura di V.E. Alfieri, Laterza, Roma-Bari
- Filograsso N., Travaglini R. (2009), *La mente. Itinerari di ricerca*, Franco Angeli, Milano
- Filograsso N., Travaglini R. (a cura di), (2004), *Dewey e l'educazione della mente*, Franco Angeli, Milano
- Filograsso N., *La teoria della conoscenza in Dewey e Piaget e le sue implicazioni educative*, in Filograsso N. e Nisi C. (a cura di) (1989), *Dewey. Ieri e oggi*, Quattroventi, Urbino
- Fioretti S. (2013), *La strategia della ricerca. Modelli e ipotesi operative*, Franco Angeli, Milano
- Flavell J. H., Miller P. H., Miller S. A. (1996), *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, il Mulino, Bologna
- Flynn J. R. (2013), *Osa pensare. Venti concetti per capire criticamente e apprezzare la modernità*, Mondadori Education, Milano
- Foester Von H., «*From stimulus to symbol*», in McCabe V. Balzano J. (Eds), *Event cognition: an ecological perspective*, Hillsdale, NJ,
- Foucault M. (1984), *Che cos'è l'illuminismo? Che cos'è la rivoluzione? (1984)*, in «Il Centauro», 11-12
- Foucault M., (1997), *Illuminismo e critica* (a cura di) P. Donzelli, Roma
- Foucault M., (1983), *Il governo di sé e degli altri*, Corso al Collège de France (1982-1983), Feltrinelli, Milano
- Foucault M. (2003), *L'ermeneutica del soggetto*, Corso al Collège de France (1981-1982), Feltrinelli, Milano
- Foucault M.. (1967), *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, con saggio critico di G.Canguilhem, Rizzoli, Milano
- Foucault M.. (1984), *Qu'est ce que les Lumières?*, «Magazine littéraire», n. 207, mai 1984, tr.it. in Il Centauro, n.11-12, maggio-dicembre
- Foucault M. (2012), *Sull'origine ermeneutica del sé*, Cronopio, Napoli
- Foucault M. (1984), *What is Enlightenment?*, in «The Foucault Reader» a cura di P. Rabinow, New York, Pantheon Book
- Fraisopi F. (2010), *Il soggetto kantiano e la complessità del suo esperire*, Eum edizioni
- Fraisopi F. (2005), «*Was ist Aufklärung?*». Domanda e filosofia trascendentale, in *Adamo sulla sponda del Rubicone*, Armando Editore, Roma
- Frauenfelder E., Striano M., Oliverio S., Mortari L. (a cura di), (2013), *Il pensiero di John Dewey tra filosofia, psicologia e pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Fridericiana Editrice Universitaria
- Frega R., Brigati R. (2009), *Discipline filosofiche. Epistemologie pragmatiste*, Quodlibet Macerata
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, (a cura di) L. Bimbi, Ega Editore Torino
- Fusaro D. (2012), *Coraggio*, Raffaello Cortina, Milano
- Gadamer H.G. (1967), *Verità e Metodo*, (a cura di) G. Vattimo, Bompiani
- Galanti M.A. (2007), «*Complessità, apprendimento e relazione: dall'origine della vita psichica alla capacità di essere soli*», in F. Cambi, Galanti M.A., Iacono A.M., Pfanner P., *Apprendimento autonomia complessità* Ets, Pisa
- Gardner H. (1993), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano

- Gargani A.G. (a cura di), (1979), *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Einaudi Editore, Torino
- Gargani A.G., (1993), *Stili di analisi. L'unità perduta del metodo filosofico*, Milano Feltrinelli
- Garroni E. (1996), *Eстетica. Uno sguardo attraverso*, Milano, 1992, in A. De Simone, *Tra Gadamer e Kant. Verità ermeneutica e cultura estetica*, Quattroventi Urbino
- Giddens A. (1990), *La costruzione della società*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Greeno J. (1989), «A perspective on Thinking», in *American Psychologist*, 44,2
- Guerra A. (1980), *Introduzione a Kant*, Laterza Roma-Bari
- Habermas J. (1984), *Una freccia scagliata al cuore del presente: a proposito della lezione di Michel Foucault su «Was ist Aufklärung?» di Kant*, in «Il Centauro», 11-12
- Habermas J. (1986), *Teoria dell'agire comunicativo. Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale*, Il Mulino
- Habermas J. (2001), *Verità e giustificazione*, Laterza, Roma Bari
- Hegel G.W.F. (1985), *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816)*, a cura di L. Sichirollo e A. Burgio, Milano
- Hegel G.W.F. (1969), *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, Teil 1, hrsg. v. P. Garniron, u. W. Jaeschke, Hamburg, 1994, tr.it. (a cura di) E. Codignola e G. Sanna, *Lezioni sulla storia della filosofia*, La Nuova Italia, Firenze
- Jones A.E. & Ratcliff G. (1993), *Critical thinking skills for college students*. National center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, University Park PA
- Heidegger M. (1990), *Disputa sull'eredità kantiana, Due documenti, 1928-1931* (a cura di) L. Lazzari, Milani, Unicopli
- Heidegger M. (1957), *Che cosa significa pensare*, in *Saggi e discorsi* (a cura di) G. Vattimo, Mursia, Milano
- Hinske N. (2012), «Chi sono gli eredi dell'Illuminismo? Criteri per una risposta», in *Il realismo della ragione*, Mimesis Editore, Milano-Udine, 2012
- Hinske N. e Albrecht M. (a cura di) (1973), *Was ist Aufklärung? Beiträge aus der «Berlinische Monatschrift»*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Hickman L.A., «Dewey's Theory of Inquiry», in L.A. Hickman, *Reading Dewey. Interpretations for a Postmodern Generation*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press
- Horkheimer M., Adorno Th. W. (1997), *Dialettica dell'Illuminismo*, Einaudi, Torino
- Husserl E. (2014), *Il destino della filosofia*, introduzione di A. Ales Bello, Lit Edizioni Roma
- Iacono A.M. (2000), *Autonomia, potere, minorità. Del sospetto, della paura, della meraviglia, del guardare con altri occhi*, Feltrinelli, Milano
- Illetterati L. (2007), a cura di, *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, De Agostini, Novara
- Illetterati L. (2006), *Tra scienza e saggezza. Intorno allo statuto della filosofia in Kant*, in *Verifiche*, XXXV, n.3-4, Trento
- Jaeger W. (2003), *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano
- Kant I. - Foucault M., (2012), *Che cos'è l'illuminismo?*, Mimesis, Milano-Udine
- Kant I. (1985), *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, tr. it., a cura di L. Amoroso, *Antropologia Pragmatica*, Laterza Roma-Bari
- Kant I. (2004), *Antologia di scritti pedagogici* (a cura di) Giordano Formizzi, Il Segno dei Gabrielli, Verona
- Kant I. (2013), *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? in Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* (a cura di) M. Bensi, Postfazione di A.M. Iacono, ETS Pisa
- Kant I., Briefwechsel (primo volume: 1747-1788), Berlin e Leipzig, 1922, tr. it., in I. Kant, *Epistolario Kantiano* (a cura di O. Meo), (1990), Genova, il Melangolo
- Kant I. (1987), *Che cos'è l'illuminismo?* (a cura di) N. Merker, editori Riuniti Roma
- Kant I. (2011), *Sich im Denken orientieren*, tr.it. *Che cosa significa orientarsi nel pensiero?* (a cura di) F. Volpi, Adelphi, Milano
- Kant I., *Comunicazione sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, in I. Kant, *Antologia di scritti pedagogici*, a cura di G. Formizzi, Il Segno dei Gabrielli, Verona
- Kant I. (1982), *Conflitto delle facoltà*, in *Stato di diritto e società civile* (a cura di) N. Merker, Editori Riuniti, Roma
- Kant I. (1996), *Kritik der reinen Pratik*, tr.it. *Critica della ragion pratica*, (a cura di) P. Chiodi, intr. Di Alberto Bosi, Utet Torino
- Kant I. (1986), *Kritik der reinen Vernunft*, tr.it. *Critica della ragion pura*, (a cura di) P. Chiodi, Utet, Torino
- Kant I. (1999), *Kritik der Urteilskraft*, tr.it. *Critica della facoltà del giudizio*, (a cura di) E. Garroni e H. Hohenegger, Einaudi, Torino
- Kant I. (1985), *Fondazione della metafisica dei costumi*, introduzione di R. Assunto, Laterza, Bari

- Kant, Foucault (2012), *Che cos'è l'Illuminismo*, Mimesis, Milano-Udine
- Kant I. (1969), *La pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze
- Kant I. (1984), *Logik*, tr.it.*Logica*, IX (a cura di) L. Amoroso, Laterza Roma-Bari
- Kant I., *Metaphysic*, L 2, in G. Micheli, L'insegnamento della filosofia secondo Kant, in AA.VV. *Insegnare la filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, (a cura di) L. Illetterati, Novara
- Kant I. (1985), *La Fondazione della metafisica dei costumi*, Laterza, Roma Bari
- Kant I. (1980), *La religione entro i limiti della semplice ragione*, tr. it., a cura di A. Poggi, riv. da M.M.Olivetti, Laterza, Roma-Bari
- Kant I., *Opus postumum*, XXII, 22,28,32,90, in *Kant's Gesammelte Schriften, von der Koniglich Preußische Akademie der Wissenschaften, De Gruyter*, Berlin-Leipzig, 1902, tr. it. parziale, a cura di V. Mathieu, Laterza, Roma-Bari
- Kant I. (1997), *Prolegomeni ad ogni futura metafisica*, (a cura di) M. Ruggenini, Bruno Mondadori, Milano
- Kant I. (2010), *Recension von Schulz's Versich einer Anteitung zur Sittenlehre fur alle Menschen, ohne Unterschied der Religion*, "Raisonnierende Buchverzeichniss", Konisberg, 1783, Saggio d'una introduzione alla morale valevole per tutti gli uomini, senza distinzione di religione, con un'appendice sulla pena di morte» (parte I), in *Scritti politici*, Utet, Torino
- Kant I. (2010), *Scritti politici e filosofia della storia e del diritto* (a cura di) N. Bobbio, L. Firpo, V. Mathieu, Utet, Torino
- Kant I. (1956), *Scritti politici*, Utet, Torino
- Kant I., *Sette scritti politici liberi* (a cura di) M. G. Pievatolo, Firenze University Press 2011
- Kant I. et alii (1997), *Che cos'è l'illuminismo? I testi e la genealogia del concetto*, (a cura di) A. Tagliapietra, Milano, Bruno Mondadori
- Karmiloff-Smith, *Oltre la mente modulare*, Il Mulino, Bologna
- Knasel E., Meed J., Rossetti A (2002), *Apprendere sempre*, Raffaello Cortina, Milano
- Krais B., Gebauer G. (2009), *Habitus*, Armando, Roma
- Kuhn T.S. (1969), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino
- La Rocca C. (2003), *Soggetto e mondo. Studi su Kant*, Marsilio, Venezia
- La Rocca C. (2012), «Illuminismo e forme di razionalità. Kant e la ragione come fine», in *Il realismo della ragione Kant dai lumi alla filosofia contemporanea* (a cura di) S. Poggi, Mimesis editore, Milano Udine
- R. Lazzari (a cura di), (1990), *Kant e il problema della metafisica. Osservazioni sulla interpretazione heideggeriana di Kant*, in E. Cassirer-M.Heidegger, *Disputa sull'eredità kantiana. Due documenti (1928-1931)*, Unicopli, Milano
- Lipman M (1971), *Philosophy for Children in Metaphilosophy*
- Locke J. (1996), *Ricerca sull'intelletto umano*, Introd. Dal Pra, Lecaldano, Laterza, Roma-Bari
- Liotard J. (1985), *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano
- Malusa L. (a cura di), (1999), *La trasmissione della filosofia nella forma storica*, Atti del 33° Congresso Società Filosofica Italiana, Franco Angeli, Milano
- Mancini I. (1982), *Guida alla Critica della ragion pura*, Quattroventi, Urbino
- Margiotta U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, Lecce
- Martini B. (2013) *Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*, Franco Angeli, Milano
- Mason L. (2013), *Verità e certezze*, Carocci, Roma
- McPeck J. (1981), *Critical Thinking and Education*, St Martin Press, New York
- McShane (1980), «Poetry, prose and Piaget», in R. G. Fuller, *Piagetian programs in higher education*, Lincoln, NE, ADAPT Program,1980, in M. Santi,
- Menengoni F. (1990), *L'apriori del senso comune in Kant: dal regno dei fini alla comunità degli uomini*, in «Verifiche»
- Menengoni F.(1995) *La «Critica del giudizio di Kant». Introduzione alla lettura*, Armando, Roma
- Merker N. (1968), *L'illuminismo tedesco. L'età di Lessing*, Roma-Bari Laterza
- Metelli di Lallo (1966), *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova
- Mezirow J. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano
- Micheli G. (1980), *Kant, storico della filosofia*, Padova
- Micheli G., (2007) *L'insegnamento della filosofia secondo Kant*, in AA.VV. *Insegnare la filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, a cura di L. Illetterati, Novara
- Michelini M.C. (2013), «Tra i fatti e le interpretazioni: la riflessività», in *Oltre la Bildung postmoderna?*, a cura di E. Corbi, S. Olivero, Pensa Multimedia, Lecce
- Michelini M.C. (2013), *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Franco Angeli, Milano

- Michellini M.C.(2006), *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione:dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*, Franco Angeli, Milano
- Montalbetti K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero,Milano
- Mori M. (2012), «Il pensiero tedesco contemporaneo e l'illuminismo», in *Il realismo della ragione*, a cura di S. Poggi, Mimesis, Milano
- Mori L. (2011), *Complessità e dinamiche dell'apprendimento*, ETS, Pisa
- Morin E. (2007), *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, Raffaello Cortina, Milano
- Morin E. (1995), *Introduzione al pensiero complesso*,
- Morin E. (2000) *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello, Milano
- Morin E. (2007), «Le vie della complessità» in G. Bocchi, Ceruti M., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, «*La trasmissione della filosofia nella forma storica*», Atti del 33 Congresso Società Filosofica, Italiana, (a cura di) L. Malusa, Franco Angeli, 1999
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Mortari L.(2004), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma
- Nussbaum M. (2012), *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna
- Nussbaum M. (2011), *La fragilità del bene*, Il Mulino, Bologna
- O'Neill O. (1989), *Constructions of reason. Exploration of Kant's Practical Philosophy*, Cambridge University Press
- Outram D. (2013), «Che cos'è l'Illuminismo», in *L'Illuminismo*, Il Mulino, Bologna
- Kant e il problema della metafisica. Osservazioni sulla interpretazione heideggeriana di Kant*, in E. Cassirer-Orazio, *Epistole*, I, 2,40
- Paoli, Crespellani, Porcella, Sergioli (2012), «Dai sistemi semplici ai sistemi complessi», *Ragionare nel quotidiano*, Mimesis, Milano
- Paul R. (1989), *Critical Thinking in North America. A New Theory of Knowledge, Learning Literacy*, in *Argumentation*
- Paul R. (1984), *Critical Thinking Fundamental to Education for a Free Society in Education Leadership*
- Paul R. (1994), *Teaching Critical Thinking in a Stronger Sense*, in K.S. Walters (ed), «Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking», Suny, Albany
- Paul R. (1997), *Dialogical thinking: critical thought essential to the acquisition of Knowledge and passion*, in Baron & Stenberg (Eds) *Teaching thinking skills: theory and practice*, NewYork Freeman e Co Paton H.J., *Kant's Metaphysics of Experience. A commentary on the First half of the "Kritik der reinen Vernunft"*, I vol., London, 1961, in P. Venditti, *Filosofia e società*, Montefeltro Edizioni, 1983
- Pasqualotto G. (1998), *Illuminismo e Illuminazione*, Donzelli Editore
- Paton H.J. (1975), *Kant's Methaphysics of Experience*, I, in P. Salvucci, «L'io penso e i suoi problemi», in *L'uomo di Kant*, Argalia, Urbino
- Peck J.E.Critical (1981), *Thinking and Education*, NewYork, Routledge
- Peirce C. S. (2014), *Come rendere chiare le nostre idee*, Utet, Torino
- Peirce C.S. (2003), *Il fissarsi della credenza*, in *Opere*, Bompiani, Milano
- Peirce C.S. (1978), *Scritti di filosofia*, Cappelli, Bologna
- Peirce C.S. (2009), *Scritti scelti*, Mondadori, Milano
- Perone U., *L'Illuminismo come categoria ermeneutica*, in «Hermeneutica» (2010), *Che cos'è l'Illuminismo?* Morcelliana
- Perone U. (2010), «L'illuminismo come categoria ermeneutica», in *Che cos'è l'Illuminismo?* Morcelliana, Hermeneutica
- Perkins D.N., Allen R., Hafner J.«, Difficulties in everyday reasoning», in W. Maxwell, *Thinking*, Philadelphia, Franklin Institute Press,1983, in M. Santi, *Ragionare col discorso*, Liguori, Napoli,
- Philonenko A., *Introduction a E. Kant, Critique de la Faculté de Juger*, Paris, 1989, in A. De Simone Erlbaum, 1986, in M. Santi, *Ragionare con il discorso*, Napoli, Liguori Editore, 2006
- Piaget J. (1975), *La presa di coscienza*, Etas Libri, Milano
- Piaget J. (1976), *Riuscire e capire*, Editori Riuniti, Roma
- Pievatolo M.C. (2011), «Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?», in I. Kant, *Sette scritti politici*, Firenze University Press
- Platone, *Repubblica*, VII Libro, 51, in Platone, *Tutti gli scritti*, (a cura di) G. Reale, Rusconi, Milano
- Polany M.(1979), *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma
- Polany M.(1990), *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano
- Polya G. (1973), *Introduction and analogy in mathematic*, Princetion NJ, Princetion University Press
- Pontecorvo C. (1998), *Apprendimento e nuove comunità di discorso*, in «*Apprendere con le nuove tecnologie*» a cura di A. Talamo, La Nuova Italia, Firenze
- Pontecorvo C., «Interazione di gruppo e conoscenza», in *Età evolutiva*, 24,1986

- Preta L., Ceruti M. (1990), *Che cos'è la conoscenza?* Roma Bari, Laterza
- Reale G. (1999) *Introduzione al pensiero di Platone*, in Platone, *Tutti gli scritti*, (a cura di) G. Reale, Rusconi, Milano
- Refl. zur Logik 1632, XVI, cit, in G. Micheli, *L'insegnamento della filosofia secondo Kant*, in AA.VV., *Insegnare la filosofia* (a cura di) L. Illetterati, Utet, Torino
- Resnick L.B., *Introduction to knowing, learning and instruction, Essay in honor of Robert Glase*, Hillsdale, 1989, NJ, Erlbaum
- Resnik L.B. (1995), «Imparare dentro e fuori la scuola», in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchemaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2012), (a cura di), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia
- Rogoff B., «Thinking and learning in social context», in *Everyday cognition: its development in social context*, Cambridge, MA, Harvard University Press 1984
- Striano M. (2000), *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli
- Salvucci P. (1975), (a cura di), *Introduzione*, in I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensare*, R. Carabba, editore Lanciano
- Salvucci P. (1977), «L'io penso e i suoi problemi» in *L'uomo di Kant*, Argalia Editore, Urbino
- Salvucci P. (1978), *Politicità della filosofia*, Argalia Urbino
- Salvucci P. (1981), *Filosofia e vita nel primo idealismo tedesco*. Argalia Editore, Urbino
- Salvucci P. (2007), *Lezioni sulla hegeliana filosofia della storia*, Franco Angeli, Milano
- Santi M. (2006), *Ragionare con il discorso*, Napoli, Liguori
- Santi R., *Un approccio dialogico fondato sulla teoria dell'attività*, in *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, a cura di L. Illetterati
- Schön D. A. (2003), *Il professionista riflessivo –per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari
- Schusterman R. (2008), *Dewey, Body Consciousness. A philosophy of Mindfulness and Somaesthetic*, CUP, Cambridge, 2008
- Scriven M. (1969), *The logic of Criteria*, in *Journal of Philosophy*
- Searle J. R. (2003), *La razionalità dell'azione*, Raffaello Cortina, Milano
- Secondulfo D. (2001), *L'ipotesi post-moderna*, in D. Secondulfo, *Per una sociologia del mutamento. Fenomenologia della trasformazione tra moderno e post-moderno*, F. Angeli, Milano
- Sen A. (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano
- Seneca L. A. (2008), *Epistulae morales ad Lucilium*, Epistula CVI, tr. it. a cura di F. Solinas, *Lettere morali a Lucilio*, Mondadori, Milano
- Siegel H., *Critical Thinking as an Intellectual Right in New Directions for Child and Adolescent Development*
- Siegel H. (1988), *Education Reason. Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge, London, New York
- Stollberg B.-Rilinger, *Europa im Jahrhundert der Aufklärung*, Stuttgart, Reclam, 2000, in Zöller G., *Studi kantiani*, XVIII, Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali, Pisa
- Spadafora G. (cura di), (2003), *John Dewey, Una democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma
- Spadafora G. (1994), *Formazione e storia. Dall'idealismo all'ermeneutica*, in F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), «*La formazione. Studi di pedagogia critica*», Unicopli, Milano
- Stenberg J.R. (1985), *Critical Thinking its nature, measurement and improvement*, in Link F.R. (ED), *Essay In The intellect*, Alexandria, VA, ASCD
- Stengers I., «*Perché non può esserci un paradigma della complessità*», in G.L. Bocchi, M. Ceruti, (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Mi, 1985 Atti XXXVIII Congresso Società Filosofica, Catania, 31 novembre 2013 «*La domanda civile di filosofia. Modi, tipi e generi del filosofare per la società del XXI secolo*»
- Striano M., (2003), *John Dewey e l'educazione del pensiero: prospettive educative per la società di oggi e Di domani*, in AA.VV. *L'attualità di John Dewey, percorsi pedagogici*, Gedit Edizioni, Bologna
- Striano M. (2000), *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli
- Szpunar G. (2004), *Postfazione* (a cura di) A. Visalberghi, *Ricostruire la filosofia. Il rapporto individuo Ambiente nel pensiero di John Dewey*, Aracne, Roma
- Tagliagambe S. (1997), *Epistemologia del confine*, Il Saggiatore, Milano
- Tagliapietra A. (a cura di), (2000), *Che cos'è l'illuminismo? I testi e la genealogia del concetto*, Intr. S. Manzoni ed E. Tetamo, Bruno Mondadori Milano
- Tommaso D'Aquino (1996), *La somma teologica*, Vol.2
- Varela F. J. (1992), *Un know-how per l'etica*, Laterza Roma-Bari

- Vattimo G., Rovatti A. (1983), *Il pensiero debole*, Milano, Feltrinelli
- Venditti P. (1983), *Filosofia e società*, Montefeltro, Urbino
- Venturi F. (1959), *Was ist Aufklärung? Sapere aude!*, in «Rivista storica italiana», LXXI
- Visco I. (2009), *Vestire in conoscenza. Per la crescita economica*, Il Mulino, Bologna
- Von Foester H., “*From stimulus to symbol*”, in McCabe V. Balzano J. (Eds.) *Event cognition: an ecological perspective*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, (1986), in Santi M., *Ragionare con il discorso*, Liguori Editore, Napoli, 2006
- Zambrano M. (1996), *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano
- Zöller G. (2005), *Lumi sull'illuminismo. La concezione kantiana dell'uso autonomo, pubblico e comune Della ragione*, in «Studi Kantiani» XVIII 2005, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali Pisa
- Wade C. (1995), *Using writing to develop and assess critical thinking*. Teaching of Psychology
- Wallace D.F.(2009), *Questa è l'acqua*, Torino
- West L.T., A.L.Prines, «Cognitive structures and conceptual change», New York, Accademic Press in Santi M., *Ragionare con il discorso*, Liguori Editore, Napoli, 200
- Wittgenstein L.(2009) *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino

SITOGRAFIA

- Articolo *La sfida della complessità* (a cura di), F. Fraisopi www.giornaledifilosofia.net, contributo telematico 01/08/2008
- Paoletti I., *Il problema di significato nelle scienze strutturali*, in www.academia.ed, contributo telematico
- Rocca L., *Cosa significa orientarsi nel pensiero*, in www.academia.edu, contributo telematico
- Mostarda M.P., *Per un Coordinatore Riflessivo*, [online]. Animazione Sociale, maggio 2006, contributo telematico
- The CriticalThinking Community, www.criticalthinking.org, 2013, Foundation critical thinking contributo telematico