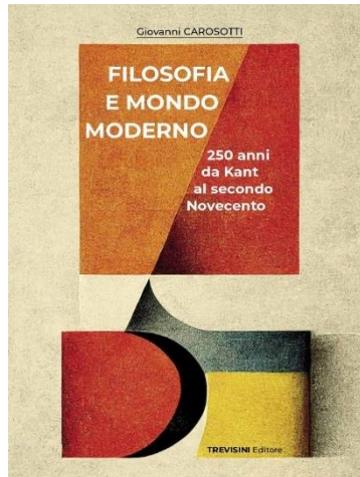


Intervista

a cura di Teodosio Orlando



Giovanni Carosotti, *Filosofia e mondo moderno. 250 anni da Kant al secondo Novecento*, Milano, Trevisini, 2024.

TO: Con la tua sintesi *Filosofia e mondo moderno. 250 anni da Kant al secondo Novecento*, ti prefiggi non solo di offrire agli studenti di liceo uno strumento efficace per prepararsi agli esami di maturità, ma anche di fornire un compendio storiograficamente solido sugli autori affrontati. Qual è stato il tuo intento principale, nello scrivere il libro?

GC: Il volume nasce da una proposta dell'editore, il quale ha avvertito l'esigenza di presentare nel proprio catalogo un testo di "parascolastica", che potesse trattare secondo modalità discorsive linguisticamente più accessibili i principali argomenti che un tempo caratterizzavano l'ultimo anno del corso di studi. Un'opera di carattere "pratico", quale supporto semplificato al manuale d'adozione; un'esigenza tutta da verificare se riferita agli studenti di oggi. Ma un progetto – ritengo – che conserva una propria giustificazione e validità dal punto di vista disciplinare. L'idea era anche quella di non limitarsi a singoli autori specifici, scelti tra quelli più frequentati nei percorsi di studio nell'ultimo anno del Liceo. Un'impostazione che mi aveva invece guidato negli anni Novanta, quando per la Sansoni pubblicai un libriccino decisamente meno voluminoso (*Guida allo studio della filosofia. Ottocento/Novecento*); qui invece si intende offrire un quadro globale, inserendo anche il riferimento ad autori sicuramente non più trattati nelle scuole in questi anni, ma che dessero l'idea del contesto complessivo in cui le grandi personalità si sono inserite con le loro opere più importanti. Certo, il potenziale lettore di questo testo non sarà mai chiamato a occuparsi di alcuni degli autori trattati; questo non inficia il fatto che anche la loro presenza nell'indice, e all'interno di capitoli più specifici, possa alla lunga distanza favorire la consultazione di alcune delle loro opere e un miglior processo di comprensione; magari a seguito di un momento di ripasso o di una sollecitazione esterna dovuta allo studio di altre discipline. Nel caso del volume in oggetto, concepito con uno scopo eminentemente pratico, tale intenzione – e lo testimoniano alcune domande successive – non poteva che essere limitata. Ci sono diverse mancanze, rispetto alle quali fornirò qualche spiegazione più avanti; queste, paradossalmente – come l'intervistatore ha notato – coinvolgono il XX secolo piuttosto che il XIX. Ciò in ragione del fatto che la strutturazione di percorsi "pluridisciplinari" richiesta per l'Esame di Stato (che si tratti di autentica "pluridisciplinarietà" è da discutere) tende più a concentrarsi su

quell'epoca che non sui decenni più recenti; e la scelta rispetto al secondo Novecento in parte si giustifica anche con lo stesso criterio.

TO: Il capitolo su Kant appare strutturato come una guida sicura alle tre *Critiche*, utile non solo per uno studio liceale, ma anche come un'introduzione al pensiero kantiano per chi debba riprendere ad affrontare i testi del grande filosofo tedesco. Abbiamo particolarmente apprezzato, ad esempio, l'esposizione dettagliata della deduzione trascendentale e dell'analitica dei principi, anche in rapporto alla fondazione kantiana della fisica di Newton. In quest'ultimo contesto, equipari *tout court* gli schemi trascendentali ai principi sintetici dell'intelletto puro, tema controverso su cui non c'è unanimità tra gli studiosi. Potresti brevemente spiegarci il motivo della tua scelta storiografica?

GC: Convieni, all'inizio di questa risposta, porre una premessa generale, dal momento che anche in successive domande mi poni il problema di mie eventuali prese di posizione di carattere storiografico. Precisato lo scopo del volume, non vi era interesse a presentare gli autori secondo prospettive storiografiche particolarmente originali, bensì di sciogliere sul piano linguistico (e giudicare se si è riusciti a farlo spetta a chi legge) passaggi sovente esposti con una certa complessità, per la loro densità concettuale. Non che manchino riferimenti storiografici, ma solo relativamente a quelle questioni in qualche modo ineludibili anche nella trattazione liceale (il problema, ad esempio, di come interpretare il pensiero politico hegeliano; o quello della posizione politico-culturale di Nietzsche; in genere tali problemi sono presentati nella rubrica "Questioni"). Rispetto invece al tema dello "schematismo trascendentale", l'idea era di renderlo quanto più possibile comprensibile allo studente che spesso, oggi, studia il pensiero di Kant nel corso del quarto anno (magari giungendo sino a Hegel, e quindi con tempi più ridotti rispetto a un tempo); e in molti casi lo schematismo viene tralasciato, o limitato al particolare tipo di problema che il concetto intende risolvere nel quadro del complesso rapporto tra categorie e realtà sensibile. Da questo punto di vista, ricollegare lo schema ai «principi dell'intelletto puro» mi è sembrato più agevole sia per farne comprendere la funzione, sia per meglio spiegare le caratteristiche dei quattro gruppi successivi, spesso di difficile ricezione da parte degli studenti. Ritengo che i problemi di carattere interpretativo legati a Kant che, nel corso dello studio della filosofia, si vanno ad incontrare (e questi sì irrinunciabili: il propendere per una "soggettività trascendentale" o meno; il rapporto tra "verità", "oggettività" e "realtà", con annessa la questione dell'idealismo) possono essere affrontati senza entrare così nel dettaglio. In un lavoro simile, sarebbe stato probabilmente superfluo affrontare tematiche storiografiche particolari, che avrebbero senso solo se potessero essere approfondite nella loro specificità, con una mole di pagine improponibile per un testo di parascolastica.

TO: Mi sembra molto ben fatta la ricostruzione del pensiero di Fichte e di Schelling. In che senso hai privilegiato la continuità con il concetto kantiano di *trascendentale* (cifra interpretativa che – mi sembra – ha un po' messo in penombra opere come le *Ricerche filosofiche sull'essenza della libertà umana*, pubblicate da Schelling nel 1809)?

GC: Condivido l'osservazione, nel senso che effettivamente a quella parte del pensiero di Schelling ci si riferisce esclusivamente secondo una logica di completamento, per far comprendere l'evoluzione successiva del filosofo, peraltro funzionale alla sua nomina alla cattedra che fu di Hegel a Berlino, dopo la morte di quest'ultimo (e che provoca la forte perplessità dei giovani hegeliani verso le lezioni di Schelling). Scelta di estrema sintesi, dunque, nonostante io sia un interessato lettore del cosiddetto "ultimo Schelling". La preoccupazione principale di questo capitolo era però quella, più basilare, di rendere il più agevole possibile lo studio del nocciolo concettuale dell'idealismo, che risulta spesso di difficile comprensione per gli alunni (in alcuni casi, peraltro, il pensiero dei primi due idealisti non viene più svolto; e, se viene svolto, in virtù della contrazione dell'orario che si è prodotta in questi ultimi anni, ciò avviene a detrimento del pensiero novecentesco, oppure addossando agli studenti una

responsabilità di studio autonomo, su argomenti di problematica comprensione. Per esempio, su come intendere l'identità di soggetto-oggetto, o la "creazione" del Non-Io da parte dell'Io, sui quali ci si sofferma in maniera più attenta e anche ripetuta). La continuità con il concetto kantiano di *trascendentale* mi sembrava in questo senso opportuna; il che ha lasciato in ombra l'ultimo Schelling, il cui nucleo teorico è sicuramente invece un esito contestabile ma anche possibile della riflessione idealistica.

TO: Trovo molto apprezzabile l'attenzione dedicata alla sinistra hegeliana, a Marx e agli sviluppi del marxismo. Alcune scelte però mi sembrano piuttosto funzionali a un raccordo tra filosofia e storia – per consentire agli studenti di preparare bene gli esami di Stato – che all'esigenza di fornire una mappa completa del pensiero politico contemporaneo. Ad esempio, noto che un paragrafo intero è dedicato agli spunti filosofici presenti in Stalin, mentre sono assenti pensatori politici non marxisti (liberali come von Hayek, Rawls, Nozick; comunitari come MacIntyre; cattolici come Mounier; nazionalisti come Schmitt; conservatori come Leo Strauss), e anche lo stesso Habermas non ha un suo spazio e non viene incluso tra i francofortesi. Da che cosa dipende questa scelta?

GC: Non nego che la domanda tocchi per me un punto dolente, in merito alle scelte effettuate riguardo a che cosa inserire o non inserire (e ciò vale anche per la domanda 6). Anche in questo caso, dunque, proporrei una breve premessa di carattere generale. Non potevo, in questo testo, dare un quadro completo del pensiero novecentesco; la scelta in proposito ha dunque utilizzato due criteri di ordine pratico: immaginare quali autori siano statisticamente più frequentati dai colleghi italiani; valutare l'opportunità di una esposizione comunque sintetica, quando la stessa è presente in egual modo già nei manuali di adozione. Mentre cioè nei capitoli dedicati agli "autori irrinunciabili" si sono voluti sciogliere discorsivamente alcuni passaggi complessi, in questi casi riproporre uno sguardo sintetico su autori già presenti in buona parte nei manuali, secondo le stesse modalità, è stato considerato superfluo. Alcune assenze sono "pesanti" e forse, a una valutazione retrospettiva, alcuni autori citati nella domanda (in particolare Rawls e MacIntyre, per i quali ho una particolare predilezione), avrebbero dovuto comparire. In alcuni casi si è scelto proprio un criterio relativo alla presenza/assenza. Ne *Il sogno di una cosa*, Alberto Burgio, all'inizio del capitolo dedicato a Guy Debord, scrive: «Ora, di Debord nei "trattati" filosofici non vi è traccia, e nemmeno nei manuali che si concentrano sul Novecento. Dunque un filosofo chiamato Debord non esiste». Ebbene, io ho scelto di parlare di alcuni autori, che personalmente svolgo nel programma del quinto anno ma che incredibilmente non compaiono nell'indice dei nomi di buona parte dei manuali; e che invece risultano determinanti per riflettere sulla contemporaneità. Oltre a Debord, ad esempio Günther Anders, al quale sono dedicate alcune pagine insieme a quelle su Hans Jonas. Probabilmente siamo in pochi a svolgere questi autori, ma qualora lo si volesse queste pagine possono supplire al manuale in adozione, mentre quelle dedicate ad altri autori, trattati anche nei manuali per lo più succintamente, sarebbero risultate solo una replica. In ogni caso, non volendo aggirare la domanda, un deficit evidente l'intervistatore lo sottolinea giustamente, e riguarda la riflessione filosofica dell'intellettualità liberale, alla quale non è stato dedicato alcun capitolo specifico. Per quanto riguarda il marxismo, la domanda coglie nel segno; ovvero l'intenzione di raccordare la filosofia con la storia, di proporre considerazioni congiunte su argomenti comunque svolti in entrambe le discipline, per mostrare la relazione profonda tra questi due orizzonti disciplinari che spesso gli studenti valutano come estremamente differenti. In particolare, nel caso specifico, sono stato sicuramente condizionato da alcune domande che con frequenza mi pongono gli studenti, i quali, nonostante i tempi, sembra siano piuttosto interessati a comprendere il fenomeno del "comunismo novecentesco", anche dal punto di vista teorico. Di conseguenza, mi interessava che comparissero entrambe le correnti dei cosiddetti "marxismo occidentale" e "orientale" (ormai nei manuali è presente quasi esclusivamente il primo). Il riferimento a Stalin, è per far comprendere quanto lo stesso abbia condizionato il pensiero filosofico e lo sviluppo del marxismo; soprattutto, vorrei qui

sottolineare la decisa contrazione che produce sul piano teorico, impoverendo la complessità di questioni concettuali sostanziali. In questo mi sento in linea con la critica allo stalinismo dell'ultimo Lukács, contenuta in *Ontologia dell'essere sociale*. Detto ciò, mi sembra interessante mettere a fuoco la questione della "presunta verità oggettiva" e dei problematici rapporti tra ontologia e gnoseologia che questa comporta, e che irrigidiscono la complessità della riflessione invece propria di Lenin. Si tratta di una questione che, peraltro, si riflette anche nella riflessione epistemologica contemporanea e si ricollega – in modo produttivo, io credo – alle problematiche studiate attraverso autori come Kant e attraverso il passaggio dalla riflessione di quest'ultimo all'idealismo. La mancanza di Habermas è vistosa, in effetti, e forse evitabile. La scuola di Francoforte è stata inserita in un capitolo tematico, e alcuni suoi autori di riferimento citati in punti diversi del testo. Ciò ha reso probabilmente meno necessaria una considerazione di come si sia evoluta nel tempo la riflessione dell'Istituto francofortese di ricerche sociali e di quanto Habermas abbia mutato – fino forse ad allontanarsene in modo radicale – alcuni aspetti caratterizzanti di quell'esperienza.

TO: Encomiabile anche l'attenzione dedicata ad autori dell'Ottocento italiano come Galluppi, Ardigò e Varisco, che di solito vengono del tutto ignorati a scuola. Tuttavia, noto l'assenza di altri pensatori rilevanti italiani più recenti, da Severino a Del Noce, da Bontadini a Calogero. Da che cosa dipende questa decisione?

GC: Anche in questo caso la ragione è stata unicamente l'esigenza di mantenere il volume in una dimensione adeguata alla sua finalità pratica. In parte ho già spiegato il criterio nella risposta precedente; ci tenevamo però a far sì che il pensiero italiano fosse illustrato nella sua continuità, e nella sua relazione con il pensiero europeo; ad onta del fatto che esso viene per forza di cose (la ragione è il quadro orario, non certo la scarsa volontà dei docenti) omesso nella sua quasi totalità. La preoccupazione era quella che, per dare spazio alla contemporaneità, mancasse una visione di come si fosse sviluppata la filosofia italiana nel corso del XIX secolo e quale posizione originale avesse assunto rispetto alle principali correnti delle filosofie europee – quelle sì studiate nel corso dell'anno. Soprattutto perché, nel caso in cui un docente volesse trattare alcuni dei nomi citati o comunque dare un quadro di carattere generale su un determinato contesto culturale, un'esposizione troppo sintetica non gli sarebbe d'aiuto. Invece, rispetto al XIX secolo, si può meglio valorizzare il già citato rapporto con la storia: si potrà così operare un produttivo confronto con le informazioni presenti nel manuale di quella disciplina, valutando i riferimenti filosofici di alcuni protagonisti del Risorgimento italiano, e il clima culturale (e filosofico) degli anni in cui lo Stato unitario iniziava a operare.

TO: Ho notato anche un'attenzione un po' limitata per la filosofia analitica e per i pensatori poststrutturalisti e postmoderni. L'unico filosofo analitico trattato adeguatamente è Wittgenstein. Frege e Russell sono assenti e i filosofi del *Wiener Kreis* sono sintetizzati in mezza pagina. Mancano anche Quine, Davidson, Dummett. Ma, sull'altro versante, non ci sono neppure Bataille, Deleuze, Derrida, Lyotard, Lacan, e altri rilevanti filosofi francesi contemporanei. Da che cosa dipendono queste scelte?

GC: È vero. L'assenza del pensiero analitico direi che è quasi totale, dal momento che si può discutere dell'appartenenza piena di Wittgenstein a tale corrente, che senza dubbio si è ispirata a una parte delle sue riflessioni. Ho conosciuto diversi colleghi (non tantissimi, in verità) che scelgono legittimamente un'impostazione che prescinde dalla centralità della "filosofia classica tedesca" e della tradizione "hegelo-marxiana", privilegiando un percorso tutto riferito a un confronto serrato con la riflessione metodologica sulla scienza. Non si sarebbe potuto, nei limiti impliciti di questa iniziativa editoriale, fornire una trattazione valida e contemporaneamente alternativa o complementare al manuale d'adozione; per cui la scelta è stata quella (con qualche omissione che però era inevitabile, ed è presente – come nota l'intervistatore – anche per altre correnti del pensiero contemporaneo) di

trattare, con una certa precisione, sia la personalità di Wittgenstein, sia quella dei principali protagonisti del pensiero epistemologico del Novecento, la cui conoscenza diventa decisiva per poi approfondire, autonomamente, alcuni degli altri autori citati. Ammetto che il non inserire autori quali Deleuze o Derrida sia discutibile. Qualche anno fa avevo presentato a Milano, insieme a Vincenzo Costa, il bel libro dell'amico Vittorio Perego, dedicato proprio a Foucault e Derrida (*Foucault e Derrida. Tra fenomenologia e trascendentale*, Orthotes, Napoli 2018). Non c'entra quindi, anche in questo caso, una mia personale opinione critica nei confronti di quegli autori che, un po' approssimativamente, possiamo inserire all'interno dell'espressione "svolta linguistica", di cui riconosco l'assoluta importanza storica e che studio con interesse. Per quanto riguarda Foucault ho notato, nella mia personale e sicuramente limitata esperienza, come compaia con una certa frequenza nei programmi dei colleghi, e meritasse quindi un'analisi specifica; per altri autori sarebbe stato troppo ridotto lo spazio a disposizione per poterli trattare adeguatamente. Ci si è limitati ai precedenti storici, ovvero alla distinzione tra strutturalismo ed ermeneutica, rispetto ai quali poi eventualmente proseguire con gli autori citati, utilizzando altri strumenti.

TO: Che cosa pensi della perenne diatriba tra coloro che sostengono che si debba continuare a trattare, nei licei, la storia della filosofia attraverso la successione cronologica degli autori e coloro che invece ritengono che sia opportuno introdurre anche un approccio (almeno parziale) per temi e problemi?

GC: Lo ritengo assolutamente un falso problema, ovvero un dualismo inesistente, se l'attività didattica viene svolta per perseguire gli obiettivi didattici e formativi propri della disciplina. Da una parte io sono convinto che non si possa rinunciare a un approccio complessivo di carattere storicistico, nel senso che ritengo necessario che gli studenti siano consapevoli – e la ripercorranò nel giusto ordine cronologico – della successione delle grandi epoche storiche (i "paradigmi" di Hans Blumenberg: età antica, medievale, moderna e contemporanea), e ciò per ogni singola disciplina. Questo non comporta che non ci si debba soffermare su singoli temi specifici, valutandoli trasversalmente e facendo uso di anticipazioni o ritornando su contenuti già svolti in precedenza. Scelta ineludibile, credo, per stimolare sia la capacità di riflessione sia l'energia motivazionale nei confronti dei contenuti dell'insegnamento. Ma tali momenti di approfondimento tematico non sono affatto estranei all'esposizione per epoche storiche. Anzi, queste aperture, questi approfondimenti diventano necessari nel momento in cui la trattazione storica non è solo precisazione contestuale o riferimento nozionistico (come molti la intendono, a mio parere con un fraintendimento voluto), bensì trattazione storiografica, esame di problemi sorti in un certo contesto che entrano a far parte di un bagaglio culturale anche successivo, e che, nonostante la loro distanza, non sono per noi indifferenti o superflui. Di un singolo autore, del resto, sarebbe sbagliato trattare qualsiasi contenuto, cedendo alla preoccupazione di presentare la totalità della sua opera; bisogna invece selezionarne le tematiche e, a partire da quelle, aprire in continuazione prospettive trasversali, che producano un significativo collegamento con il presente. Vorrei fare un esempio in proposito: io penso di riuscire, con una certa gratificazione personale, a "catturare" gli alunni alla disciplina filosofica, a far nascere verso la stessa una curiosità spontanea, immediatamente all'inizio del terzo anno di corso, attraverso gli autori cosiddetti "presocratici". E questo nonostante la loro distanza, una certa difficoltà concettuale, e il modo di trattarli effettivamente respingente presente in buona parte dei manuali, più propensi a precisazioni di carattere filologico e timorosi di contraddirle con un tentativo di interpretazione trasversale che anticipi alcune caratteristiche proprie del sapere filosofico più in generale. Al di là di un particolare carisma di cui potrei essere dotato, la sfida è proprio quella di far vedere come con quegli autori si aprano prospettive di riflessione che sono anche nostre, che il tema dell'"origine" e la problematica "ontologica" sono decisivi per formulare un'adeguata analisi della realtà, anche e soprattutto quella presente. E ciò senza tradire l'altro obiettivo didattico, ossia quello di rendere consapevoli del "fattore di contesto", ovvero come si debba giudicare un pensiero del passato cercando di penetrare nello spirito del tempo e nella costituzione antropologica, necessariamente

differente, di personalità che hanno vissuto in epoche e contesti radicalmente diversi. Questo scarto tra contemporaneità/non contemporaneità è irrinunciabile, e verrebbe meno abbandonando l'approccio storicistico. Personalmente mi è capitato di ospitare nelle mie classi degli studenti stranieri, in particolare tedeschi. Nelle loro scuole non si studia filosofia, ma alcune considerazioni filosofiche vengono inserite nella disciplina denominata "Etica" (di solito offerta come ora "alternativa" a quella di religione). Me ne hanno sempre parlato con molto distacco, e, nella totalità dei casi che mi sono capitati (si tratta però pur sempre di un'esperienza solo personale), hanno affermato di privilegiare una trattazione come quella che io svolgevo.

TO: Che cosa pensi dell'esigenza di introdurre un maggior numero di elementi di logica e di filosofia della scienza nell'insegnamento liceale della filosofia?

GC: Sono assolutamente contrario, come del resto si può evincere dalla risposta precedente; non perché sottovaluti l'importanza della logica, e pensi che la stessa non debba essere affrontata quando la si incontra in determinate personalità filosofiche. Ma una cosa è riflettere sulla *logica* come componente essenziale dell'argomentazione filosofica (già nei presocratici; o nel presentare il giudizio di Aristotele che ritiene Socrate il "fondatore della logica"; oppure la presenza della logica nel pensiero platonico – a fianco del mito – e aristotelico, ecc.), un'altra invece è dedicarsi in modo esclusivo alla logica formale, ai suoi procedimenti considerati in sé autonomi secondo la concezione "oggettivistica" che ho sopra richiamato. Si tratta di una proposta che appartiene a quel repertorio critico che intende combattere la presenza di un'impostazione "storicistica" nelle istituzioni formative. "Storicismo" da intendersi nella sua formulazione più generale, e non identificato comodamente con una corrente specifica del pensiero filosofico; ovvero la convinzione che la storicità sia una dimensione in qualche modo ineludibile rispetto alla formulazione del sapere. Rimango convinto che avesse ragione Giuseppe Galasso quando, a proposito della riduzione a pura "struttura" di un contenuto di conoscenza, definiva la struttura «ciò che rimane della realtà una volta che da essa si sia sottratta, appunto, la storia». L'idea che la pratica critica ed interpretativa si identifichi unicamente con la logica "computazionale" è convinzione, io credo, profondamente ideologica, sposandosi perfettamente con la logica delle competenze su cui si impernia l'intera politica della riforma dell'istruzione in Italia. Se poi, secondo una proposta avanzata da Massimo Mugnai, penso al terzo anno come esclusivamente dedicato allo studio della logica, e non più all'affascinante percorso che va da Talete alle scuole ellenistiche, immagino un atteggiamento decisamente meno motivato da parte degli studenti, in questa riduzione del pensiero a pure strutture formali. Diversa invece è la questione dello spazio da dedicare all'epistemologia e alla "filosofia della scienza" che, in particolare nell'indirizzo scientifico, ritengo doveroso approfondire. Purché rimanga una lettura che non prescinda da un'interpretazione storica della scienza stessa. Concordo con l'impostazione avanzata in questo senso da uno storico della scienza come Dario Generali, il quale ritiene sbagliato cedere ai principi della "epistemologia oggettivistica" (paradossalmente fatta propria anche da Giovanni Gentile nell'isolare lo studio delle scienze dagli altri saperi), come se la scienza fosse portatrice di concetti oggettivi e immutabili, trascendenti la stessa dimensione storica; una simile esposizione rende scarsamente comprensibile il senso dell'attività e della ricerca scientifica. Idea che si è sciaguratamente concretizzata nell'approccio STEM, particolarmente spinto dal PNRR; paradossalmente, ciò che si conserva della scuola "gentiliana" (senza dirlo, è ovvio) è forse il suo maggiore errore di prospettiva culturale.

TO: Che cosa pensi dell'esigenza di assegnare maggiore spazio alla lettura dei testi rispetto allo studio dell'esposizione storica contenuta nei manuali?

GC: Sarebbe troppo facile rispondere positivamente, dal momento che è quasi ovvio affermare che la filosofia debba essere conosciuta soprattutto attraverso il confronto diretto con i testi, senza i quali

anche impostare un approfondimento sulle eventuali “interpretazioni” assumerebbe poco senso. In realtà la questione diventa più complessa se la contestualizziamo all’epoca presente, e a una sempre maggiore disaffezione di parte degli alunni alla pratica della lettura; oltre alla diminuzione di alcune capacità di concentrazione, dovute anche alle sciagurate scelte di politica scolastica degli ultimi decenni. È un dato di fatto che in qualsiasi manuale oggi a disposizione dei docenti vi sia una sezione antologica; però, nella quasi totalità dei casi, questa prevede una drastica riduzione dei brani in maniera da renderli poco significativi (poco più di una citazione), secondo una politica editoriale che non prevede che i testi possano essere lunghi più di una pagina. Propongo un confronto tra i tre volumi di antologia filosofica, veramente esemplari, allegati al manuale curato da Salvatore Veca, quando lo stesso era edito da Bompiani (*Filosofia*, 1996), e l’edizione attuale del medesimo lavoro presso Zanichelli (*Il pensiero e la meraviglia*, 2019). In questo caso l’antologia, per chi voglia lavorare soprattutto attraverso la lettura diretta dei testi, risulta assolutamente insufficiente. Il fatto è che le case editrici partono dal presupposto che ormai ci sia disaffezione alla lettura, e che una pagina troppo fitta (solo testo, niente guida alla lettura, poche interruzioni) demotivi gli alunni. Una strategia di accomodamento opposta a quella cui invitava Salvatore Settis, il quale – in una celebre audizione presso la Commissione Cultura dedicata alla traccia di argomento storico all’Esame di Stato – riteneva di dover investire proprio su ciò che apparentemente demotivava gli studenti, piuttosto che assecondarli. Il tema è importante e coinvolge il nostro modo di fare lezione. Come agire in modo contrastivo per stimolare e invogliare alla lettura, in una lotta che sembra impari? Ritengo sia errato l’approccio impositivo, con obbligo di lettura che faccia leva su un eventuale e successivo uso punitivo della valutazione; non solo perché sono personalmente contrario a questo tipo di relazione didattica, ma perché essa denota un senso d’impotenza da parte del docente, e non è supportata, come forse un tempo, né da un sentimento sociale condiviso né dai superiori gerarchici. Una strategia preferibile è quella di accettare la sfida costituita dall’invito al disimpegno che viene proprio dalle autorità ministeriali, e che fa riferimento a un presunto desiderio ludico degli alunni che, si ritiene senza motivo, non riuscirebbero a essere catturati sul piano emotivo dalle sfide di ordine concettuale e dalle problematiche teoriche. Convinzione che diverge totalmente con la mia esperienza di docente. Ritengo allora che l’unica soluzione sia la lettura in classe condivisa; mostrare, nella lettura diretta da parte del docente, quanto questi sia coinvolto sul piano emotivo e personale verso i contenuti che insegna. Ovvero, far comprendere quanto un testo, ma anche una problematica concettuale, possa coinvolgere sul piano fisico-emotivo. Successivamente, a seconda del grado di coinvolgimento, invitare a letture autonome, magari per piccoli gruppi, cioè condivise. Per proporre questi tentativi, però, non è necessario immaginare chissà quale sconvolgimento nell’organizzazione dei manuali; basterebbe tornare alle passate antologie curate da Carlo Sini, Nicola Abbagnano e Giovanni Fornero, Marco Manzoni e Sergio Gabbiadini, ecc. E comunque alternare sempre le spiegazioni ai testi, e magari partire da questi ultimi per giungere alle prime.

TO: Ritieni opportuno concedere più spazio, nella programmazione scolastica dell’ultimo anno di liceo, alle filosofie del Novecento, che ormai è il secolo scorso (per non dire del primo quarto del XXI secolo, anche se forse di filosofi rilevanti ce ne sono pochi)?

GC: Personalmente è da diversi anni che dedico l’ultimo anno di corso alla filosofia di diversi autori del XX secolo, sacrificando alcune parti – scelta per me molto dolorosa – delle riflessioni di Kant e di Hegel, da trattare evidentemente nel corso del quarto anno (oltre ad altri autori fondamentali che dovrebbero essere affrontati in quell’anno di corso). D’altra parte, ritengo non sia possibile che gli studenti, alcuni dei quali dedicheranno allo studio filosofico solo il tempo di vita trascorso nella scuola secondaria superiore, si diplomino conservando della disciplina un’idea sostanzialmente ottocentesca, non giungendo mai a trattare argomenti successivi ad autori quali Freud o Heidegger. Il problema è che, se si vogliono raggiungere risultati adeguati sul piano degli obiettivi formativi della disciplina, si devono dare per scontate incredibili amputazioni di autori non solo importanti, ma di

straordinario impatto emotivo e intellettuale sugli alunni. In particolare, io insegno in due indirizzi differenti; al Liceo scientifico, dove la disciplina gode di tre ore settimanali, e al Liceo linguistico, dove, a seguito della riforma voluta dall'ex ministro Gelmini, la disciplina è stata ridotta a due ore settimanali. Con una riduzione di questo percorso di studi, peraltro dalle forti potenzialità di approfondimento intellettuale, a puro apprendimento tecnico; non è un caso che la "prima" lingua, l'inglese, abbia visto aumentare le proprie ore nei primi anni di corso e ridotte invece negli ultimi anni. A partire dall'idea che l'importante sia saper padroneggiare la lingua nelle sue finalità eminentemente pratiche, mentre risulta sottovalutato l'approfondimento della stessa nelle sue testimonianze letterarie più significative. Si tratta di un cedimento a evidenti ragioni di ordine economicistico. In contesto simile, la riflessione su alcune decisive tematiche novecentesche risulta ancora più necessaria, ma bisogna ricorrere a tagli che privano gli alunni di una cultura generale che continuo a ritenere invece a loro necessaria. A partire da questa situazione, è compito del docente privilegiare alcune tematiche ritenute importanti (ovviamente sempre attraverso un'analisi del contesto particolare in cui si opera) per poter leggere con maggiore consapevolezza la propria contemporaneità. Condivido l'idea che il XXI secolo non abbia ancora offerto prove intellettuali così rilevanti da modificare sostanzialmente il carattere della disciplina. Lo scorso anno scolastico però, in coincidenza con la morte di Bruno Latour, ho proposto alla classe alcune sue riflessioni sull'intelligenza artificiale; e ritengo che, proprio su quest'ultimo argomento, sia importante comunicare almeno le linee generali su come il dibattito filosofico stia affrontando le problematiche ad esso connesse, in particolare i concetti di "società della conoscenza", "realtà informazionale", "intelligenza artificiale", e più in generale le conseguenze di ampia portata della digitalizzazione. Ovviamente, tali questioni vanno affrontate – ma ciò ritengo valga per qualsiasi argomento di filosofia del triennio – nella consapevolezza del pluralismo del dibattito storiografico. Le questioni che reputo più importanti? La riflessione sulla tecnica; lo sviluppo del concetto di estraneazione nella società di massa (ideologia, comunicazione, media, linguaggi); le riflessioni in ambito filosofico seguite alle sciagure novecentesche; le problematiche estetiche, e il problema di come sia mutata l'esperienza percettiva nella società contemporanea; il rapporto scienza-cultura-storia. Sia chiaro però che – come ho accennato sopra – tali temi non sorprendono gli alunni giunti alla fine del loro percorso liceale; essi hanno infatti nei loro confronti parziale familiarità, in quanto già accennati negli anni precedenti, grazie alla possibilità – offerta proprio dall'impostazione storicistica – di permettere continuamente approfondimenti e squarci comparativi con il presente.