

# MicroMega IL RASOIO DI OCCAM

filosofia/filosofie



**MENU**

- HOME
- PRESENTAZIONE
- ARTICOLI
- FILOSOFI
- ITALIANI
- CLASSICI ONLINE
- LINK
- REDAZIONE
- ISSN 2281-924X

**CERCA**

Search

**ARTICOLI RECENTI**

- La buona scuola nasce dal pensiero critico
- Come ripensare oggi crisi e patologie sociali?
- I destini dell'etica
- Accelerazione e modernità. Tempo e critica in Hartmut Rosa
- Del genere e della specie. Francesco e Nanni
- Löwith: il si di Heidegger al nazismo
- L'estetica aujourd'hui. Conversazione con Elio Franzini
- L'Essere in guerra con l'ente. Heidegger, la questione dei "Quaderni neri" e la cosiddetta "Italian Theory"
- Marx e Spinoza: paradossi della servitù volontaria
- Heidegger: l'olocausto come atto di autoammutinamento ebraico
- Scienza della letteratura e critica della vita. Note su "The Bourgeois" di Franco Moretti
- Annuario di tassonomia critica 2014
- Il confronto finale di Marx con Hegel
- Ontologia e metaontologia. Intervista a Francesco Berto
- Crisi del lavoro e terremoti finanziari. Storia e testi del Gruppo Krisis

**IN EDICOLA E SU IPAD**

**MicroMega** 4/2015  
 Edizione di luglio

**ora e sempre RESISTENZA**

**ABBONAMENTO**

**Abbonati a MicroMega**

5 numeri con uno sconto del 35% a soli € 49 anziché € 75

**OPPURE**

10 numeri con uno sconto del 47% a soli € 79 anziché € 150

Scegli l'offerta che preferisci

« Come ripensare oggi crisi e patologie sociali? »

## La buona scuola nasce dal pensiero critico



intervista a MASSIMO BALDACCI di CARLO CROSATO

*Che cosa deve essere una buona scuola? In questa conversazione con il pedagogista Massimo Baldacci si affronta la questione di come formare abiti mentali di natura critica che facciano tutt'uno con l'atteggiamento scientifico e con l'adozione di uno spirito democratico.*

**L'INTERVISTA IN PDF**

Si parla molto spesso dell'importanza, per i nostri tempi, della formazione allo spirito critico. E c'è chi inizia a progettare dei corsi dedicati alla materia. Ma il pensiero critico è una materia? E qualche cosa che può essere insegnato con l'illustrazione di modelli di pensiero?

Se prendiamo in considerazione alcuni modelli di pensiero, possiamo renderci conto, come prima cosa, di quanto racchiudere il pensiero critico entro i confini di un modello applicativo sia limitante. Prima di tutto perché ogni modello ha dei propri limiti; ma poi, come dirò, anche perché il pensiero critico è pensiero in un certo senso libero: vincolarlo a un preciso algoritmo sarebbe decisamente contraddittorio.

Prendiamo come esempio il giustificazionismo. All'interno del paradigma giustificazionista, il pensiero critico è esercitato come critica dell'argomentazione: data un'asserzione, la verifica di tale asserzione è effettuata attraverso il vaglio degli argomenti di sostegno a tale asserzione e delle modalità in cui tali argomenti si relazionano alla tesi da sostenere. L'esame degli argomenti di sostegno mira, prima di tutto, a mettere in crisi la loro validità; si tratta di studiare rigorosamente la fondatezza delle premesse di una data asserzione: in questo sta il compito precipuo del pensiero critico, che dovrà mettere in crisi la legittimazione ottenuta ricorrendo all'argomento dell'autorità o al senso comune. Il pensiero critico è dunque chiamato a essere un pensiero libero, e questo perché spesso le premesse sono legittimate da un meccanismo di potere, di cui il pensiero può cadere vittima. Lo scriveva già Foucault, con il concetto di "economia politica della verità": la verità è il prodotto di relazioni di potere e chi ha il potere tende a imporre la propria verità. Mettere in discussione quelle che sono le premesse che autorizzano certe conclusioni può significare, da questo punto di vista, aggredire alcune posizioni di potere e quindi – kantianamente – promuovere un'uscita dallo stato di minorità.

Il pensiero critico, per il modello giustificazionista, è poi chiamato a esaminare il ragionamento, il modo in cui dalle premesse si giunge all'affermazione di una qualche sentenza, sia tale connessione di tipo induttivo o deduttivo. Questo, però, ha come presupposto che le premesse possano, di per sé, legittimare una asserzione: qui, com'è noto, sta il punto aggredito dal confuzionismo, che denuncia nel giustificazionismo sia un problema di regresso all'infinito, sia la mancanza, nelle argomentazioni, di un livello di forza logica sufficiente a legittimare autenticamente. Tutt'al più si può giungere a dichiarare che si hanno "buone ragioni per sostenere che"; raramente tali giustificazioni giungono a porre una legittimazione definitiva, tale da chiudere la discussione.

Si può allora tentare la via confuzionista, che propone un ribaltamento della strategia del pensiero critico. Invece di sostenere che l'asserzione deve essere posta come conclusione di una certa argomentazione, l'asserzione è posta in veste di premessa: da questa premessa si possono inferire determinate conseguenze e controllando la tenuta delle conseguenze, per lo più attraverso il controllo empirico, l'eventuale falsità delle conseguenze si trasmette sulla falsità della asserzione che finge da premessa. Notoriamente il discorso ha un limite ben preciso, dal momento che, molto spesso, tutta una serie di asserzioni molto importanti non danno luogo a conseguenze strettamente controllabili attraverso l'esame empirico. Lo stesso Popper è costretto ad ammettere che la controllabilità empirica è da considerare come una delle vie – significativa, ma non unica – di una strategia critica più ampia; un'altra via è, per esempio, la controllabilità di un'asserzione ponendo la questione della sua capacità di risoluzione di un problema.

Quindi la speranza di organizzare il pensiero critico, e dunque il suo insegnamento, attorno al centro di un paradigma operativo unico deve restare delusa. Quali sono le prospettive che ci permettono di uscire da questo problema?

Crede che questo dibattito abbia compiuto un passo molto interessante con il concetto, sollevato in particolare da Brandom, dello spazio delle ragioni: ciò che conta è che un'asserzione sia collocata entro uno spazio di ragioni, all'interno del quale sia possibile vagliare sia le autorizzazioni di quell'asserzione, sia le conseguenze e gli impegni a cui quell'asserzione dà luogo. E mi sembra interessante questa posizione, perché permette una dilatazione dell'azione del pensiero critico, facendo capire come il pensiero critico non possa essere chiuso in un solo modello. Si entra così in una dimensione che mi piace chiamare "pancritica", in cui sia percepibile la contraddizione di cercare di assumere a fondamento dell'educazione al pensiero critico un modello particolare e 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. Sarebbe una pessima soluzione dell'educazione al pensiero critico.

**IN EDICOLA MICROMEGA 4/2015**

**LAI CITA' BARBARIE**  
 laicità o barbarie

**BARBARIE**

LEGGI IL SOMMARIO

Paulo Flores d'Arenas  
 Adorno  
 Gloria Origgi  
 Hanif Kureishi  
 Giorgio Cozzato  
 Humbert Zeman  
 Seyran Ates  
 Giorgio Fazio  
 Peter Schneider  
 Cinzia Sciuto  
 Brian Whitaker  
 Sabir  
 Bencheikh  
 Francis Carlier  
 Pierpaolo Pellusetti  
 Simona Argentieri  
 Elisabetta Santori  
 Marcel Gauchet

**KNOTS**  
 Attualità filosofica dal mondo anglosassone  
 a cura di M. PIASENTIER

**Annuario di tassonomia critica 2014**  
 Critical Theory – blog-community che occupa uno degli spazi digitali più noti della teoria critica anglosassone – ha passato in rassegna i testi più dibattuti e influenti del 2014. In questo articolo, si prova a darne conto in modo ragionato.

**FRANCESISMI**  
 Attualità filosofica dalla Francia  
 a cura di RICCARDO ANTONUCCI  
 ORAZIO IRRERA e DANIELE LORENZINI

**Le metamorfosi della democrazia 2014**  
 Dopo il successo di Pourquoi désobéir en démocratie?, Albert Ogien e Sandra Laugier tornano a riflettere sulle profonde trasformazioni contemporanee del rapporto tra governanti e governati nelle democrazie occidentali.

**KIPPBILDER**  
 Attualità filosofica dalla Germania  
 a cura di GIORGIO FAZIO

**Accelerazione e modernità. Tempo e critica in Hartmut Rosa**  
 E da poco nelle librerie una delle analisi più lucide dei processi di accelerazione della nostra epoca. Stiamo parlando di "Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda-modernità" (Einaudi) del sociologo e filosofo tedesco Hartmut Rosa. È la prima traduzione italiana dell'opera di uno studioso fra i più interessanti della nuova scena filosofico-sociologica tedesca.

**EIKON**  
 Riflessione estetica, immagini e immaginari  
 a cura di GIACOMO FRONZI

**L'estetica aujourd'hui. Conversazione con Elio Franzini**  
 Franzini, Professore di Estetica alla Statale di Milano e nuovo presidente della Società Italiana di Estetica (SIE), discute con noi dell'estetica al giorno d'oggi, intesa tanto come disciplina teorica quanto come termine che sintetizza un diffuso e condiviso modo d'essere dell'uomo contemporaneo.

**INTERVISTE**

Silvano Tagliagambe | Slavoj Žižek | Umberto Galimberti | Salvatore Natoli | Vito Mancuso | Gennaro Sasso | Sean Sayers | Quentin Meillassoux | Ekkerhardt Krippendorff | Anselm Jappe | Sylvia Duverger | Marc Crépon

**POPULISMO E DEMOCRAZIA**

**PELLIZZETTI** Demofobia. Il demos come minaccia del kratos WINTERS Che cos'è l'oligarchia? **PETRUCCIANI** Il disagio della democrazia **URBINATI** Il populismo come confine estremo della democrazia rappresentativa **DEL SAVIO/MAMELI** Sulla democrazia machiavelliana di McCormick: nasce il populismo, ma cosa democratico?

**Il pensiero critico, quindi, non può essere insegnato e appreso attraverso l'istruzione a un modello preciso di azione, perché il pensiero critico deve poter vantare una certa libertà di movimento. Si tratta quindi di istituire un corso di insegnamento, una materia di "libertà di pensiero", di "pensiero libero"?**

Come ho detto, appare evidente la preferibilità di una strategia di pensiero critico aperta, che non cerchi di porre limiti anticipati, ma presupponga che la critica può essere esercitata in vari modi e che ciò che conta è la formazione di uno spirito antidogmatico, piuttosto che l'istruzione su un modello particolare e formalizzato di pensiero critico. Però – lei mi chiede – è possibile che tale istruzione sia oggetto di una materia?

La questione dell'educazione al pensiero critico è quanto mai rilevante. Vorrei riprendere a questo punto una suggestione di Dewey, pensatore che considera la formazione del pensiero critico soprattutto nell'opera *Come pensiamo* (soprattutto l'edizione del 1933). In quest'opera, Dewey sostiene che la formazione del pensiero non può essere promossa attraverso una procedura formale; essa è piuttosto l'esito di un processo largamente informale. Sarebbe perciò illusorio organizzare un corso focalizzato sull'educazione al pensiero critico; e altrettanto illusoria è l'idea di una materia a cui affidare la formazione del pensiero critico. La maturazione di una capacità critica, ripeto, è invece il risultato complessivo e di lungo termine dell'intera formazione scolastica, attraverso il concorso delle varie discipline, perfino dell'intero complesso scolastico.

Dewey, per sostenere che la formazione del pensiero critico è indiretta, parte da questa considerazione: troppo spesso gli insegnanti soffermano la propria attenzione soltanto sul particolare argomento che l'allievo sta studiando in quel dato momento, in quella data disciplina; così facendo, però, gli insegnanti trascurano il processo sottostante – più profondo, carsico – di formazione di abiti mentali permanenti. Eppure sono quelli che contano di più per il futuro dell'individuo in formazione. Dewey, insomma, afferma che nel lavoro formativo ci sono due livelli: uno superficiale – il particolare argomento di studio –, e uno più profondo e sottostante, nell'ambito del quale non si strutturano singole conoscenze e non mere competenze, bensì abiti mentali, forme di pensiero che sono, per lui, il prodotto più importante della formazione scolastica.

Dewey torna su questo problema nel 1938, in *Esperienza e educazione*, opera coeva alla sua *Logica. Teoria dell'indagine*. In quest'ultima, Dewey riprende le tappe che erano già descritte in *Come pensiamo*, riorganizzandole come tappe del pensiero logico. In *Esperienza e educazione*, parallelamente, scrive che il maggiore errore pedagogico che possa fare un insegnante è credere che l'allievo stia imparando solo l'argomento che sta studiando in quel momento. Si parla di "apprendimento collaterale" per indicare ciò che nel '33 aveva già chiamato "apprendimento sottostante": è quell'apprendimento di abiti mentali che conta di più in un processo di formazione. Il mutamento lessicale, da "sottostante" a "collaterale", non è irrilevante: parlare semplicemente di processo sottostante non precisa che l'apprendimento collaterale è un processo parallelo, contemporaneo all'apprendimento superficiale degli argomenti.

**Ci ha parlato di "abiti mentali": come sono definibili? E perché Dewey e non lui dovremmo ritenere tanto importante la costruzione di abiti mentali?**

Gli abiti mentali, spiega Dewey, sono il prodotto più duraturo della formazione scolastica: le conoscenze possono essere dimenticate, mentre gli abiti mentali, una volta strutturati, sono pervicaci, rimangono e condizionano il modo di pensare e di affrontare la realtà. L'educazione del pensiero, abbiamo detto, è un processo collaterale, indiretto, di lunga durata; questa educazione però sedimenta abiti mentali permanenti che condizioneranno in maniera costante il modo di pensare dell'individuo: è di tali abiti e della loro formazione in opera durante il percorso di acquisizione di competenze che ci si deve interessare nella fase di educazione scolastica.

**E cosa significa che la formazione di questi abiti mentali è il prodotto di un processo indiretto?**

Dewey precisa che l'insegnamento del pensiero non è avvicabile per una via diretta, ma che è necessario un allargamento del concetto di metodo. Il metodo va inteso, in senso più ampio, come intero complesso formativo: non si tratta allora del solo sapere che viene impartito, ma anche del modo in cui l'insegnante avvicina questo sapere e dell'intero contesto scolastico che contribuisce alla strutturazione di abiti mentali. Da tale contesto deriva la nascita e la formazione del pensiero critico.

Si può provare a ricomprendere il pensiero di Dewey sfruttando le categorie e gli strumenti analitici forniti da Bateson, ovvero la teoria dei livelli logici dell'apprendimento, a sua volta erede della teoria dei tipi logici di Russell. La teoria di Bateson sostiene che l'apprendimento è un processo complesso articolato su più livelli e che quindi parlare di apprendimento in termini generici è sempre fonte di equivoci. Semplificando, Bateson individua tre livelli del processo di apprendimento, io considererò i primi due: il primo, il "proto-apprendimento", è l'apprendimento così come se ne parla comunemente nei manuali di psicologia, come di una modificazione del comportamento dovuta all'esperienza, oppure come di una modificazione della struttura cognitiva dovuta all'esperienza, comunque mai dovuta a elementi innati; il proto-apprendimento è raffrontabile all'acquisizione di conoscenze e abilità, all'istruzione. Ma è insufficiente racchiudere l'apprendimento a questo solo livello: il secondo livello, "deutero-apprendimento", sovraordinato al proto-apprendimento, lavora sulla modificazione del primo livello di apprendimento. Il deutero-apprendimento è un processo di modificazione del processo di apprendimento di primo livello e si può parlare di deutero-apprendimento quando il proto-apprendimento diventa più rapido e l'individuo "impara a imparare". Il deutero-apprendimento è legato alla strutturazione di abitudini mentali o di abitudini apperceptive, di modi di vedere e pensare: concetto sufficientemente vicino a quello di Dewey di abiti mentali.

Bateson dà alcuni chiarimenti supplementari al processo di deutero-apprendimento: questo non si sviluppa in modo isolato, ma è sempre collaterale al processo di proto-apprendimento. Si badi all'ulteriore analogia con le indicazioni di Dewey, nonostante Dewey non compaia mai nelle biografie degli studi di Bateson e quindi pare si possa ipotizzare che i due sono giunti a conclusioni simili in maniera indipendente: a parlare, cioè, di un secondo livello di apprendimento, più profondo e meno evidente rispetto a quello più evidente e superficiale; un livello di apprendimento di lungo periodo. Così, sembra che si possano identificare e integrare i livelli individuati da Dewey in *Come pensiamo* e in *Esperienza e educazione* con i due livelli logici di cui ci parla Bateson, proto-apprendimento e deutero-apprendimento – Bateson prevede anche un terzo livello di apprendimento, che consente di rielaborare gli abiti mentali del deutero-apprendimento e che Bauman ha interpretato come centrale nell'odierna epoca liquida; non mi soffermerei su questo, quanto sull'assunto che l'apprendimento di abiti mentali e quindi anche dell'abito del pensiero critico va considerato come il prodotto di un'intera organizzazione formativa ed educativa.

**McCORMICK** Sulla distinzione fra democrazia e populismo **DEL SAVIO/MAMELI** Il populismo è democratico: Machiavelli e gli appetiti delle élite **PANISSIDI** Le avventure della democrazia. Noi, loro' e il muro di... Atene

**TAG**

alienazione ateismo Badiou capitalismo  
cittadinanza comunità correlazionismo  
Costituzione cristianesimo  
**democrazia** Derrida dignità dio  
diritto eikon etica femminismo filosofia  
analitica giustizia Hegel Heidegger identità  
individualismo laicità letteratura libertà  
Machiavelli **Marx** materialismo moralità  
musica neoliberalismo Nietzsche politica  
populismo potere Rawls razionalità  
realismo religione scienza soggetto  
storia tecnica verità

**IN EDICOLA L'ALMANACCO DI FILOSOFIA**

**MicroMega**  
almanacco di filosofia  
2/2015

*Nuovo realismo o empirismo esistenziale?  
Heidegger. Essere e esistente*  
*La neolingua della Banca mondiale*  
*Libero arbitrio e fisica quantistica*  
*Flores d'Arcais Ferraris Horvath Chomsky Žižek*  
*Orlago Fayy Azzarò Wolin Marx Lindeu Crouzet*  
*Saviano Anders Columba Moretti Peetre*

**PRESENTAZIONE E SOMMARIO**

**APPELLO**

**COLLÈGE INTERNATIONAL de PHILOSOPHIE**

**PER IL DIRITTO ALLA FILOSOFIA PER TUTTI**  
*Salviamo lo spazio civico del Collège international de philosophie*

**DIBATTITO: ADDIO AL POSTMODERNO?**

**FERRARIS** Perseverare è diabolico. Dialettica del postmodernismo **ACOCCELLA** Neo-realismo e pensiero debole: il punto di vista di un economista **MULA** La cultura della transizione **VECA** Né deboli né positivisti **ROVELLI** Ebbene sì, la Terra è rotonda **TRAVERSA** Le insidie nascoste nel "New Realism" **PERAZZOLI** Tra postmoderno e metafisica **FINKIELKRAUT** Perché il pensiero debole è sempre più debole **GIAMETTA** A proposito del New Realism **FERRARIO** Veritatem facere **VIANO** L'ossessione del potere **TRINCIA** Fatti e interpretazioni **CARNEVALI** Il fallimento del progetto postmoderno **DOCX** Benvenuti nell'era dell'autenticità **MARTELLI** Debolismo, nuovo realismo o scetticismo? **SEVERINO** Nuovo realismo, vecchio dibattito **FLORES D'ARCAIS** Per farla finita con il postmoderno **BARBERIS** La filosofia non abita più qui **D'AGOSTINI** Che cosa c'è dietro il nuovorealismo? **FERRARA** I postmodernisti si sono pentiti, ma non sanno dove andare **ARDOVINO** La debolezza della convergenza **FERRARIS** / **VATTIMO** L'addio al pensiero debole che divide i filosofi **ROVATTI** L'idolatria dei fatti **BOJANIC** Perché serve una prospettiva diversa **LEGRENZI** La visione che ci restituisce il mondo **PELLIZZETTI** Baruffe torinesi su favole e verità

**MICROMEGA SU FACEBOOK**

**MicroMega** **Mi piace**

MicroMega piace a 142.088 persone.

**Quali sono, quindi, le conseguenze operative di questi assunti pedagogici? Il pensiero critico non può essere insegnato attraverso modelli, né attraverso una sola e specifica materia: come va pensata allora questa educazione? Attraverso l'insegnamento di materie umanistiche, magari in età precoce?**

In merito a questo, mi confrontavo con la professoressa Sharp, collaboratrice di Lipman ovvero l'ideatore della *Philosophy for Children*; la Sharp sosteneva che, nel curriculum scolastico, andrebbe previsto un corso di filosofia per bambini, in maniera molto precoce. Devo dire che non sono affatto contrario alla cosa; soprattutto alla luce di quanto è contenuto nel disegno di riforma *La Buona Scuola* del governo Renzi, il quale auspicherebbe l'istituzione di un corso obbligatorio di economia in ogni tipo di scuola. Personalmente vedrei come più auspicabile un corso di filosofia da estendere a tutte le scuole, considerando che è il pensiero libero la capacità indispensabile nella vita del cittadino; sicuramente più che una banalizzazione dell'economia da piccoli ragionieri. Per questo non sono di principio contrario alle indicazioni della professoressa Sharp. Questo, però, a condizione che il pensiero critico non sia chiuso nella "riserva indiana" del corso di filosofia: il pensiero critico deve essere metodo di argomentazione di tutte le materie e di tutti gli argomenti, deve essere l'ingrediente che feconda tutti gli ambiti di pensiero, deve essere il lievito che garantisce la crescita della mente.

**Si dovrebbe pensare un intero contesto scolastico pervaso dallo spirito del pensiero critico.**

Un importante pedagogista, Lamberto Borghi, parlava della scuola come di una comunità di liberi dubitanti. Credo che sia questa la linea guida a cui ancora oggi ridare forza: coltivare la scuola non come una azienda, governata necessariamente da relazioni di potere di tipo verticistico e da catene gerarchiche, ma come una comunità di liberi dubitanti, dove vige uno spirito di discussione libera, aperta, tollerante, ricca un po' su tutte le questioni. Si può anche immaginare quale strategia formativa – e ce ne sono varie – sia la più auspicabile, ma ciò che conta è che ognuna di queste strategie trova il proprio senso solo tenendo come sfondo questo contesto di spirito critico e questo processo di formazione dello spirito critico in maniera indiretta. Queste strategie, invece, diventano sterili se si pensa alla formazione dello spirito critico in maniera diretta, all'interno di un corso dedicato, in cui per qualche ora si pensa in maniera critica, in una giornata in cui le restanti ore sono lasciate al pensiero superficiale. E tali strategie, ancora, perdono di senso in una scuola pensata in modo aziendale, dove l'insegnante non è altro che un "caporale di giornata", come lo chiamava Freinet, dove il direttore didattico è il sergente e il provveditore agli studi è il capitano: l'ambiente scolastico va pensato come un contesto di liberi pensatori, dove a relazioni di potere e a relazioni gerarchiche, vanno sostituite relazioni improntate a una libera e democratica discussione. Una comunità di liberi è una comunità democratica: questo della scuola come comunità democratica penso sia il vero terreno fertile in cui far maturare i nostri progetti.

**Una scuola come comunità di liberi dubitanti. Non c'è qualche pericolo nello sdoganare il dubbio orizzontale e universale? Non si dovrebbero porre degli argini, almeno nei primi tempi, perché il pensiero critico non si trasformi in uno scetticismo tanto arbitrario quanto superficiale?**

Certo. Con Kant, ma anche con Antonio Banfi, si deve ammettere che una delle prerogative del pensiero critico è quella di mettere coerentemente in discussione anche se stesso. E dunque per un pensiero pedagogico problematicista, occorre mettere in discussione anche l'educazione al pensiero critico. In tal senso, è stato osservato, per esempio, che ci sono condizioni di possibilità dell'educazione al pensiero critico, che non possiamo considerare automaticamente esistenti. In particolare, occorre indubbiamente che il soggetto dell'educazione, l'educando, sia giunto alla maturazione di un certo livello di risorse razionali.

Il discorso è particolarmente delicato: il bambino sviluppa gradualmente risorse razionali e quindi il pensiero critico non gli è direttamente accessibile. Tornando a quanto scriveva Bateson, purtroppo larga parte dei nostri abiti mentali si va formando in un'età in cui le nostre risorse di pensiero critico sono piuttosto deboli; i bambini, per questo, tendono a essere dogmatici, a cercare certezze, spesso il bambino ha una minore tolleranza al dubbio, all'incertezza che lo disorienterebbe. Perciò, per una certa fase, le condizioni per l'educazione al pensiero critico possono essere deboli. Gramsci sosteneva che, in una prima fase formativa, probabilmente una qualche dogmatica può avere un proprio valore; lui lo sosteneva, com'è noto, anche per un altro motivo, ovvero pensando alla scuola come una lotta al folklore e ai pregiudizi dell'ambiente in cui ognuno di noi vive. E ancora Gramsci poneva una questione assolutamente principale: questo dogmatismo non può essere un dogmatismo statico, ma dinamico, puramente transitorio, disposto in una forma tale da essere suscettibile di una successiva ripresa critica. Il dogmatismo, quindi, come tappa transitoria e non definitiva.

Gramsci ha sostenuto questa posizione anche con accenni polemici: è celebre la pagina dei *Quaderni dal carcere*, riferita all'episodio raccontato da Croce, in merito a quanto il professor Labriola aveva suggerito circa l'educazione di un papuano. Incalzato dai suoi studenti, Labriola aveva risposto che, per educare un papuano, prima l'avrebbe fatto schiavo e se ne sarebbe riparlato poi, a partire da suo nipote: riguardo a questo, Gramsci precisa – con le parole di Bertrando Spaventa – che chi vuol permanere nel dogmatismo e nell'autoritarismo, costringendo "alla culla" i soggetti in formazione, è antidemocratico.

Per educare al pensiero critico, ci può essere anche la necessità di passare attraverso un momento dogmatico, a patto che questo dogmatismo sia dinamico e possa lasciare il passo a una revisione critica. E un tema quanto mai attuale, e si può cogliere la sua attualità se si considera ciò che è successo qualche anno fa in merito all'introduzione dell'evoluzionismo nei curricula scolastici. Ora, è indubbio che un congegno così complesso come la teoria dell'evoluzione, in una prima fase, non possa che essere insegnato in una forma piuttosto dogmatica: sarebbe un'impresa ardua pretendere che un bambino colga la teoria nella sua complessità e nelle sue articolazioni. C'era allora chi aveva proposto di affrontare il tema utilizzando delle favole creazioniste, più vicine alla mentalità del bambino, rimandando a un secondo momento il lato scientifico dell'evoluzionismo. È una posizione che è stata presto abbandonata dal Ministro dell'epoca, Letizia Moratti, sotto la pressione di scienziati di diverso orientamento. Cito questo caso, perché ricordo un esempio che molti anni prima, proprio intorno a questo problema, era stato proposto da Lucio Lombardo Radice su *Riforma della scuola*: supponiamo che un insegnante voglia spiegare perché l'asino ha le orecchie così lunghe, e lo faccia sostenendo che Dio, per farsi ascoltare da una creatura così cocciuta, aveva dovuto tirarglielle più volte. Il bambino sarebbe senz'altro appagato da questa favola sulle orecchie dell'asino che si allungano; eppure c'è qualcosa che non va: questa è una forma di dogmatismo statico che non permette una revisione critica; quando la questione andrà ripresa successivamente, non si potrà rivedere criticamente quella favola, ma semplicemente ammettere che fosse "uno scherzo", che le cose stanno in tutt'altra maniera, che quella favola diceva il falso.

Plug-in sociale di Facebook

TUTTO MICROMEGA IN DVD



Osservatorio filosofico

Questo per comprendere cosa significhi la fase del dogmatismo dinamico. Un dogmatismo che è necessario, se non si vuole trasformare lo spirito critico in un feticcio da sovrapporre ai vari insegnamenti, senza il rispetto delle condizioni reali, dei tempi di maturazione dei soggetti discenti e delle loro risorse cognitive. Questo significa pensare un'educazione allo spirito critico accorta della realtà in cui andrà applicata, dotata delle opportune strategie – non metodi, ma un disegno a maglie larghe di lungo termine per formare abiti di natura critica.

**Questo poi andrà a incidere sulla vita della collettività in cui lo studente vivrà.**

Gli abiti mentali di natura critica fanno tutt'uno con l'atteggiamento scientifico, che è una componente imprescindibile dello spirito democratico: una scuola che forma all'atteggiamento critico è una scuola che forma all'atteggiamento democratico. Formare allo spirito critico e formare allo spirito democratico devono essere facce della medesima medaglia: una scuola che sia una comunità democratica e una comunità di liberi dubitanti mi pare realmente la buona scuola.

*Massimo Baldacci è Professore di pedagogia generale presso l'Università Carlo Bo di Urbino.*

(3 giugno 2015)

Tag: **Dewey, falsificazionismo, pedagogia, Popper, scuola**

Scritto mercoledì, 3 giugno, 2015 alle 20:30 nella categoria **Interviste**. Puoi seguire i commenti a questo post attraverso il feed **RSS 2.0**. Puoi **lasciare un commento**, o fare un **trackback** dal tuo sito.

## 28 commenti a “La buona scuola nasce dal pensiero critico”

• *james* scrive:

**4 giugno 2015 alle 11:10**

come sempre i pedagogisti per esprimere i loro pensieri fanno riferimenti a non pedagogisti, siano essi filosofi come in questo caso - Croce, Kant, Dewey, in parte Gramsci...- siano essi -più spesso- psicologi. saccheggiatori di competenze e, cosa irritante, mai che lo riconoscano.

e sono loro che ci devono insegnare cosa è il pensiero critico??

*Carlo Crosato* scrive:

**4 giugno 2015 alle 11:18**

Caro James, uno dei punti più interessanti di questa conversazione con il prof. Baldacci - per cui lo ringraziamo - è proprio l'orizzontalità del pensiero critico, la possibilità di arricchirsi cogliendo i migliori esiti della riflessione, per farne una sintesi fruttuosa. Perciò non direi sia un difetto di onestà intellettuale (saccheggiare senza riconoscere il debito), ma che si tratta di una invidiabile conoscenza della questione umana.

Sarebbe un peccato porre il confronto sulla semplice competizione tra discipline specialistiche: non avrebbe altro risultato che uno sterile campanilismo.

• *james* scrive:

**4 giugno 2015 alle 11:58**

Sono d'accordo in linea di principio.

Per professione mi trovo spesso a lavorare in gruppi interdisciplinari.

Il punto non è difendere la propria prospettiva. Ma sapere che si utilizzano saperi disciplinari differenti dal tuo e riconoscerne l'origine.

In termini di riflessività, credo sarebbe già un grande successo.

La sintesi è l'esto di una riflessione comune a partire dalle proprie specificità. Se io come psicologo sento una persona non psicologa che usa e spesso abusa di costrutti psicologici, avverto una certa irritazione e, soprattutto ai fini della discussione, una contraddizione con la richiesta di un pensiero critico. Essere critici penso che richieda la pazienza e forse l'umiltà di sapere metter in dialogo le differenze e le diversità, ma senza autorizzarsi a interpretare pensieri e prospettive di cui si ha forse competenza relativa.

*alfio fantinel* scrive:

**5 giugno 2015 alle 06:33**

Concordo pienamente con Massimo Baldacci sulla validità di estendere a tutte le scuole la filosofia. E, a proposito della Kinderphilosophie di Matthew Lipman, voglio ricordare quanto scrivevo, vent'anni fa, come premessa teorica al mio laboratorio di filosofia in una scuola media: premettendo con Wittgenstein che “la filosofia non è un insegnamento, ma un'attività”, filosofare con i bambini (Kinderphilosophie) o con i pre-adolescenti, non può voler dire né adattare a quest'età un qualche manuale di storia della filosofia, né individuare chissà quali contenuti teorici su cui operare delle speculazioni tanto ambiziose quanto inutili ed astratte, se non deleterie addirittura. Questo perché la filosofia non solo è un'attività peculiare dell'essere umano, ma, per di più, trova proprio nelle domande spontanee ed immediate, spesso insistenti, dei bambini e degli adolescenti il suo naturale terreno, un terreno quanto mai fertile e prezioso. Riprendere, allora, attraverso un'attività riflessiva, svolta intenzionalmente in classe, e tale da coinvolgere comunitariamente tutti gli alunni, significa recuperare e rinforzare quella naturale capacità di riflettere e di interrogare che costituisce un valore irrinunciabile, e che, invece, nella nostra società così pervasa da processi di indottrinamento e di massificazione, viene troppo spesso inibito o sepolto addirittura. Circa, poi, l'importanza di inserire la filosofia fra le attività scolastiche, basti pensare a come tale antica disciplina, nata nell'agorà del confronto e della libera discussione fra dialoganti, possa contribuire a costruire nella classe una comunità di discorso e di ricerca o, quantomeno, di avvicinarne lo spirito.

Ricordo con piacere, e con un po' di nostalgia, quando riuscivano a rielaborare, sia in forma orale che scritta, quelle giovani menti, con cui svolgevo la mia funzione docente, dalla lettura di alcuni frammenti di Presocratici (ad esempio, di Protagora: “Di tutte le cose la misura è l'uomo, di quelle che sono, del fatto che sono, di quelle che non sono, del fatto che non sono”), o di aforismi di Nietzsche (ad esempio, “Critica degli animali. Temo che gli animali vedano nell'uomo un essere loro uguale che ha perduto in maniera estremamente pericolosa il sano intelletto animale – vedano cioè in lui l'animale delirante, l'animale che ride, l'animale che piange, l'animale infelice”. (La gaia scienza, n.224).