



## FOCUS - DIBATTERE CON GLI ALTRI E CON SE STESSI

### Affascinare e stordire: riflessioni sull'uso della brachilogia socratica nell'insegnamento della filosofia

**Michele Flammia**

PhD Student in Education in the Contemporary Society | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" | University of Milan Bicocca (Italy) | [m.flammia@campus.unimib.it](mailto:m.flammia@campus.unimib.it)  
Corresponding Author

### To fascinate and to stun: reflections on the use of Socratic brachylogy in the teaching of philosophy

#### Abstract

*Even though it has been a privileged form of philosophical inquiry since its origins, dialogue seems to have a marginal role in the teaching of philosophy in Italian schools. The attempt to overcome this paradox through methodologies from the Anglo-Saxon tradition, such as debate, does not seem to respond to the intrinsic needs of the discipline to promote a problematizing attitude towards reality because it is based on a formalization of the debate that emphasizes the competition but neglects self-confrontation and the real questioning of one's pre-knowledge. Through an analysis of the related literature, this paper proposes a recovery of the Socratic model of dialogue, as a tool to induce cognitive dissonance, a necessary condition for the development of critical thinking.*

#### Keywords

socratic dialogue, debate, cognitive dissonance, didactics of philosophy, philosophy teaching

Nonostante costituisca una delle forme privilegiate della ricerca filosofica sin dalle sue origini, il dialogo sembra avere un ruolo marginale nell'insegnamento della filosofia nelle scuole italiane. Il tentativo di superare questo paradosso attraverso una metodologia della tradizione anglosassone come il *Debate* non sembra rispondere alle esigenze intrinseche della disciplina di promuovere un atteggiamento problematizzante nei confronti del reale, perché basata su una formalizzazione del dibattito che esalta la competizione, ma trascura il confronto con se stessi e la reale messa in discussione delle proprie pre-conoscenze. Attraverso un'analisi della letteratura di riferimento, il presente lavoro propone perciò un recupero del modello socratico di dialogo, come strumento per indurre una dissonanza cognitiva, presupposto imprescindibile per lo sviluppo di un pensiero critico.

#### Parole chiave

dialogo socratico, *Debate*, dissonanza cognitiva, didattica della filosofia, insegnamento della filosofia

## 1. Dialogo e insegnamento della filosofia

Che il dialogo e il dibattito trovino nella filosofia il loro luogo naturale è un dato di fatto. La riflessione filosofica nasce proprio come confronto con se stessi e con gli altri. Nicola Abbagnano, alla voce «Dialogo» del suo dizionario di Filosofia, scrive: “Per buona parte del pensiero antico e sino ad Aristotele, il D. non è soltanto uno dei modi in cui può esprimersi il discorso filosofico, ma il suo modo proprio e privilegiato” (Abbagnano, 1998<sup>3</sup>, p. 284). Il paradigma fondamentale da questo punto di vista è sicuramente il dialogo socratico, così come ci viene tramandato da Platone, e il suo ruolo come modalità espressiva della pratica filosofica in quanto ricerca collettiva di definizioni e significati è indissolubilmente legato al suo valore pedagogico. Attraverso il rifiuto della forma scritta da parte di Socrate e il compromesso dei testi dialogici dell'allievo Platone, i due filosofi ci ricordano che la pratica filosofica è un'attività che non può prescindere dal momento dialogico e che è in esso che si concretizza la costruzione e la trasmissione di tale sapere. D'altra parte il legame stretto e indissolubile tra dialogo e filosofia non resta circoscritto ai secoli che hanno visto la nascita e la canonizzazione della tradizione filosofica occidentale, ma sopravvive nelle epoche successive seppur arricchito dall'immagine del pensatore solitario; ne è un esempio la *disputatio* medievale.

Ciò nonostante l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria di secondo grado italiana ha sostanzialmente trascurato il confronto dialogico. Va detto che tale insegnamento ha da sempre rappresentato un nodo problematico, a causa delle difficoltà nella definizione di contenuti e metodi (Gaiani, 2014). Nella scuola italiana è il cosiddetto modello storico classico – articolato nella triade lezione / studio individuale / interrogazione (Ruffaldi, Trombino, 2004, p. 85) – a farla da padrone (Illetterati, 2006), impostazione che affonda le sue radici ideologiche nella riforma Gentile, per il quale “la filosofia è storia della filosofia e la storia della filosofia è filosofia” (Gentile, 1991, p. 303). Nei decenni successivi alla riforma gentiliana il suo quadro ideologico di riferimento perde la sua predominanza culturale, ma l'impostazione della disciplina nelle aule scolastiche si mantiene tutto sommato invariata. Pertanto oggi, nei licei, dove la materia è curricolare, sotto la dicitura filosofia si insegna ancora, sostanzialmente, storia della filosofia (Illetterati, 2006; Caputo, 2019).

Oggi sembra condivisa l'idea che il principale obiettivo formativo della disciplina sia quello di favorire la maturazione di menti capaci di un atteggiamento critico e problematizzante nei confronti della realtà; basti pensare, per esempio, agli *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza* del MIUR del 2017, che si pongono l'obiettivo di rinnovare l'insegnamento della filosofia “per praticare l'uso critico della ragione, il confronto tra le idee, il dialogo tra i vari ambiti del sapere; per costruire una scuola aperta, inclusiva, innovativa; per affermare i valori democratici, i diritti fondamentali, la cittadinanza autonoma e responsabile”. Sembra quasi ovvio che tali obiettivi non possano essere raggiunti attraverso un percorso che privilegia l'acquisizione nozionistica di elementi di storia della filosofia, ma piuttosto attraverso un approccio tematico che vede la classe come gruppo di ricerca guidato dal docente, riportando lo scambio dialogico al centro. La vastità dei contenuti individuati dalle indicazioni ministeriali, combinata alla scarsità di ore a disposizione, rischia inoltre di ridurre la storia della filosofia in aula a una sterile successione di nomi e teorie, lasciando poco spazio al confronto. Riportare il dialogo al centro dell'insegnamento della filosofia richiede però una riflessione complessa sulle modalità di introduzione di strategie efficaci.

## 2. Un modello alla moda: la pratica del *Debate*

Come spesso accade, la mancanza di un coordinamento generale e l'assenza di un reale percorso di formazione che promuova lo sviluppo e l'integrazione delle competenze pedagogiche e filosofiche del personale docente hanno favorito il proliferare di prodotti preconfezionati facili da trasferire nella loro strutturazione formale, piuttosto che una reale riforma dell'insegnamento. Il successo e la diffusione del *Debate* nella scuola italiana sono sostanzialmente frutto di queste dinamiche. Il *Debate* è un dibattito regolamentato, realizzato sotto forma di torneo. Il suo precedente storico più antico è probabilmente la *disputatio* medievale, ma la sua strutturazione moderna, così come viene oggi applicata nelle scuole, ha origine negli Stati Uniti e in Inghilterra, a partire dal XVIII secolo, e si afferma poi nei sistemi educativi di tutto il mondo

nel XX secolo (De Conti, 2014). In Italia comincia a diffondersi dagli anni Novanta del secolo scorso e si impone subito come buona pratica capace di promuovere lo sviluppo delle competenze dialogiche e del pensiero critico (De Conti, 2014). Il *Debate* ha un legame privilegiato con la filosofia, ma non esclusivo, e viene proposto come strumento didattico anche in corsi universitari di psicologia, infermieristica, economia e scienze della comunicazione (De Conti, 2019). Il ruolo del docente è sostanzialmente di giudice o di preparatore, ma non attivo durante il dibattito vero e proprio.

Il successo del *Debate* come pratica didattica funzionale alla promozione del pensiero critico e delle competenze dialogiche non trova però piena giustificazione nella letteratura di riferimento. La ricerca sembra infatti evidenziare come tale pratica alimenti l'ostilità (Langsdorf, 2003), così come l'agonismo e la competitività, a discapito del confronto autentico (Tannen, 1999, 2002). Mancano inoltre delle evidenze che associno al *Debate* lo sviluppo di quelle competenze specifiche della logica informale, come la capacità di riconoscere le fallacie argomentative. Sono infatti numerosi gli studi empirici che non hanno riscontrato un miglioramento significativo delle competenze legate alla capacità di argomentare in modo critico a seguito della pratica del *Debate* (Allen *et alii*, 1999; Colbert, 1995; Green e Klug, 1990; Greenstreet, 1993; Semlak e Shield, 1977).

L'elemento che però sembra minare più di tutti la portata formativa del *Debate* e di pratiche ad esso assimilabili, e che giustifica la proposta di chi scrive di un'alternativa modellata sul dialogo socratico, è l'assenza di una reale sincronizzazione del dibattito esteriore con quello interiore. Perché infatti la pratica dialogica abbia un senso dal punto di vista educativo, e possa considerarsi foriera di ricadute formative importanti, è fondamentale che il conflitto esterno tra i diversi partecipanti trovi un reale riscontro in un conflitto interno tra pregiudizi, credenze e comportamenti la cui contraddittorietà è esposta dal confronto. Insomma, perché il dialogo abbia valore formativo e trasformativo, perché possa cioè portare a un cambiamento concettuale e a una ristrutturazione di idee e comportamenti, esso deve produrre una dissonanza cognitiva, uno stato di disagio interno che spinga al cambiamento.

### 3. Un modello da recuperare: la brachilogia socratica

La distanza temporale, la scarsità di documenti e spesso la loro oscurità ci impongono cautela nel riconoscimento di quelli che potrebbero essere i presupposti alla base della missione educativa di Socrate, ma non c'è dubbio che la sincronizzazione dei due livelli del dialogo (con gli altri e con se stessi) sia uno dei suoi principi cardine. In quello straordinario teatro della filosofia costituito dai dialoghi platonici, il confronto con gli altri rappresenta un paradigma anche per la riflessione, che altro non è se non la prosecuzione del dialogo con sé stessi: "Pensiero e discorso dunque sono la stessa cosa: solo che l'uno è il dialogo che avviene all'interno dell'anima con se stessa senza voce, ed è proprio questo che viene chiamato pensiero" (Platone, 2013a, p. 416, 263e).

In questa corrispondenza c'è la sostanziale differenza tra l'insegnamento socratico e quello sofistico e ciò che lo rende un modello pedagogico di estrema attualità. Nella disputa socratica il dialogo interiore non è il luogo di elaborazione di strategie retoriche che mirano a superare l'avversario di fronte a un pubblico, ma il luogo in cui il confronto inizia e a cui inevitabilmente deve far ritorno. La riflessione è il momento in cui si interroga se stessi prima di interrogare gli altri, ed è il momento che segue il confronto con gli altri come messa in discussione dei propri schemi interpretativi della realtà.

È noto che la speculazione socratica si fonda sul rifiuto del relativismo assoluto e dunque sulla convinzione che la verità da svelare sia una: è da questa convinzione che nasce la necessità di un approccio alla ricerca in cui non trovino spazio artifici retorici e in cui l'onestà intellettuale sia presupposto imprescindibile del confronto, tanto di quello esterno quanto di quello interno. Tale confronto non può perciò essere declinato in un mero sfoggio di abilità argomentative, e il linguaggio deve rispondere esclusivamente alle esigenze di analisi e sintesi delle questioni, non a quelle estetiche ed emotive. Per questo la modalità prescelta da Socrate è quella della brachilogia, il dialogo composto dallo scambio di frasi concise, fondamentale per evitare derive argomentative ed esplorare e definire efficacemente il tema oggetto di analisi (Adorno, 1999). La brachilogia socratica si oppone alla macrologia sofistica, ai discorsi pieni di artifici retorici che gli oratori costruiscono per ammaliare il pubblico piuttosto che per ricercare la verità. Il complesso rapporto

tra le due diverse modalità espressive si ripropone oggi, seppur in termini diversi, dove lo scambio conciso, analitico e selettivo fatica a esprimere la sua efficacia nella ricerca accademica che rischia di soccombere sotto il peso di una produzione ipertrofica, al di là di qualsiasi possibilità di sintesi, mentre il linguaggio della propaganda politica e commerciale vede la vittoria della modalità concisa degli spot e degli slogan, più adatti allo scontro che al confronto. Per questo è fondamentale recuperare un modello di dialogo educativo che costringa il linguaggio nel suo ruolo funzionale di strumento di ricerca piuttosto che di seduzione.

L'insegnamento socratico era però tutt'altro che privo di fascino. È noto il paragone con la torpedine marina che prima di stordire affascina e ammalia (Platone, 2013b, p. 1177, *80a*). Socrate attirava a sé i discepoli, affascinandoli proprio per la sua capacità di mettere in crisi le convinzioni altrui, per la sua capacità di usare la brachilogia incalzando l'interlocutore, costringendolo così a svelare le debolezze della sua argomentazione. Dietro questa impostazione asimmetrica non vi è il rispetto di un principio di autorità del maestro, né la negazione di un confronto realmente non impositivo, ma la naturale conseguenza di una concezione del dialogo esterno come continuazione di quello interno. Il maestro non si impone con la forza della sua retorica, ma in virtù della sua maggiore familiarità con il tema e le modalità di analisi, maturata dopo anni di confronto con se stesso e gli altri. Socrate è nella posizione di dover "guidare" il dialogo solo perché è più avanti del discepolo nel percorso di ricerca e deve metterlo nelle condizioni di percorrere la strada che gli manca. Non vi è dunque una negazione dell'impostazione democratica del confronto, ma piuttosto la convinzione che la verità non sia costituita da saperi negoziati. L'enorme influenza che il postmodernismo ha in ambito educativo rende probabilmente quest'ultima constatazione sospetta, se non pericolosa. Se però mettiamo da parte temporaneamente il dibattito sul relativismo e caliamo il problema nella realtà quotidiana dell'insegnamento scolastico, queste riserve possono difficilmente trovare una giustificazione. Non è necessario entrare in un dibattito sull'esistenza di verità assolute, ma ragionare sulla portata educativa del modello, tenendo bene a mente che non esistono alternative realmente inattaccabili dal punto di vista dell'universalità dei principi su cui si fondano. Arrendersi al relativismo e rinunciare a prendere posizioni su tali questioni vuol dire lasciare che siano i meccanismi del mercato a scegliere e istituzionalizzare le strategie educative. Se perciò sospendiamo il giudizio sui presupposti filosofici di base e ci concentriamo sugli aspetti pedagogici del modello socratico, il rapporto asimmetrico può rappresentare un valore piuttosto che un limite. È proprio questa asimmetria che rende la disputa tra docente e discente impari e impossibile da vincere realmente per quest'ultimo, ma ciò, lungi dall'essere un elemento di scoramento per gli aspiranti discepoli, rappresenta una sfida e affascina, perché stimola il loro desiderio di emulazione. Nella sua critica a Socrate, Nietzsche riconosce come uno dei segreti del suo fascino proprio questa capacità di istillare un desiderio di emulazione delle sue competenze logico-argomentative: "Egli affascinava stuzzicando l'istinto agonistico degli Elleni – portava una variante nella lotta tra i giovani e gli adolescenti" (Nietzsche, 1993, p. 713). Recuperare perciò oggi l'impostazione fittiziamente paritetica vuol dire anche recuperare uno degli aspetti di un modello educativo che assimilava il percorso formativo a un percorso iniziatico, le prove a riti di passaggio che hanno una connotazione comunitaria, ma che sono soprattutto una sfida contro i propri limiti personali. La disputa socratica ha come fine, infatti, la riflessione personale intesa come continuazione del dialogo, come confronto con se stessi. Dopo aver affascinato l'interlocutore, la torpedine lo stordisce, perché lo ha privato delle proprie certezze. La decostruzione dialogica delle pre-conoscenze è dunque il presupposto per un superamento delle stesse, che può avvenire solo se accompagnato da un processo di ristrutturazione interna, che è al contempo un processo di maturazione sia intellettuale sia emotiva.

#### 4. La dissonanza cognitiva e il dialogo interiore

L'idea che l'apprendimento avvenga attraverso il conflitto generato da nuove informazioni, dalla correzione dei propri schemi mentali in virtù di nuove evidenze, è un'idea condivisa in ambito psicologico e pedagogico (Nussbaum, Novick, 1982; Lee, Kwon, 2001; Varani, 2016). Secondo Piaget lo sviluppo cognitivo del bambino è un processo di adattamento all'ambiente che avviene attraverso l'assimilazione e l'accomodamento (Piaget, 1975). L'assimilazione di nuove conoscenze costringe il soggetto a modificare, ad acco-

modare i propri schemi mentali. La mente non è una *tabula rasa*, ma uno strumento complesso di codifica della realtà che possiede già dalla nascita i suoi schemi interpretativi attraverso i quali ordina e dà un senso alle esperienze. L'apprendimento e la crescita intellettuale di un soggetto sono perciò scanditi da momenti di "ristrutturazione" degli schemi interpretativi e delle pre-conoscenze, preceduti da altrettanti e indispensabili momenti di "rottura" di tali schemi. L'esperienza cognitiva ed emotiva legata alla messa in crisi delle pre-conoscenze assume nomi diversi nella letteratura psicologica e pedagogica (Lee, Kwon, 2001), spesso usati in modo intercambiabile (Baddock, Bucat, 2008), come, appunto, dissonanza cognitiva (*cognitive dissonance*, Festinger, 1957), disequilibrio (*déséquilibre*, Piaget, 1975, *disequilibrium*, Murray, Ames, Botvin, 1977), squilibrio cognitivo (*cognitive imbalance*, Abelson, 1959), conflitto cognitivo (*cognitive conflict*, Mischel, 1971), conflitto concettuale (*conceptual conflict*, Berlyne, 1960), conflitto psichico (*psychic conflict*, Cantor, 1983), spiazzamento cognitivo (Varani, 2016), conflitto costruttivo (*constructive conflict*, Johnson, Johnson, 1994). Festinger pone l'accento sul senso di disagio che può essere innescato dall'essere esposti a informazioni in contrasto con le nostre conoscenze (1957). La necessità di un soggetto di riconoscere una coerenza interna tra le sue credenze e le sue credenze e comportamenti è paragonabile ai bisogni primari legati alla sopravvivenza. Il desiderio di eliminare la dissonanza è perciò uno stimolo potente, come la fame che spinge un uomo a nutrirsi, il quale negli adolescenti che stanno sviluppando la propria identità potrebbe essere anche particolarmente forte (Gehlbach, Brinkworth, 2008). Secondo Festinger si può eliminare o diminuire la dissonanza in vari modi (Festinger, 1957). Quello più ovvio e interessante dal punto di vista educativo consiste nel modificare le proprie idee e i propri comportamenti in modo che siano coerenti con le nuove informazioni acquisite. Il disagio creato dall'esposizione ad argomentazioni ed evidenze che mettono in crisi i propri preconcetti può dare così origine a una forte motivazione da parte dello studente ad approfondire le tematiche in questione (Aimeur *et alii*, 1997; Elliot, Devine, 1994). Si tratta però di un processo complesso, che spesso comporta costi importanti, come rinunciare a teorie che giustificano delle scelte di vita tutto sommato comode. Se infatti il cambiamento è troppo doloroso, lo studente può optare per strategie diverse, come mettere in discussione la validità delle nuove informazioni che hanno creato la dissonanza. La ricerca ha identificato delle specifiche modalità attraverso le quali egli può evitare di mettere in crisi le sue pre-conoscenze. Una delle più insidiose dal punto di vista della didattica è rappresentata dalla cosiddetta sub-assimilazione (Chan, Burtis, Bereiter, 1997). Si tratta di un'assimilazione solo superficiale delle nuove conoscenze, che non vengono effettivamente interiorizzate, o vengono in qualche modo codificate come afferenti a piani diversi della realtà. È sostanzialmente ciò che avviene quando il sapere scolastico viene recepito come un insieme di nozioni che non ha nessuna relazione con la realtà, favorendo una codifica dei saperi per "compartimenti stagni". Ciò spiega, per esempio, come degli studenti universitari possano acquisire conoscenze in contrasto con le loro precedenti convinzioni senza automaticamente fare esperienza di tale contrasto, come nel caso di quelli con credenze religiose creazioniste che partecipano a corsi di biologia evoluzionistica senza vivere necessariamente un reale dissidio interiore (Hokayem, BouJaoude, 2008).

Non basta perciò presentare un "evento discrepante", un'argomentazione in contrasto con le pre-conoscenze degli studenti perché si generi automaticamente una dissonanza, e perché dunque il dialogo esterno si rispecchi in un conflitto interno. Ma anche quando si riesce a creare una dissonanza, come dicevamo, non è detto che lo studente sia disponibile a rimettere in discussione i propri schemi interpretativi (Limón, 2001). Se infatti tale messa in discussione ha un costo emotivo importante, quando per esempio mette in crisi valori e credenze profondamente radicate, lo studente può porre in atto meccanismi difensivi di vario tipo (Chan, Burtis, Bereiter, 1997). Può minimizzare le contraddizioni, manifestare una vera e propria chiusura (*stonewalling*) negando la validità delle nuove informazioni, può distorcere le nuove informazioni per adattare alle proprie credenze (*distortion*) o può cercare di giustificare le discrepanze con spiegazioni *ad hoc* (*patching*). E come abbiamo visto, il rischio che la dissonanza venga ignorata o che comunque non abbia l'effetto sperato è ancora più alto durante l'adolescenza, in quanto c'è un forte investimento emotivo nella costruzione della propria identità sociale. In un ambito diverso, gli studi di Lakoff (2004) sul *framing* confermano proprio il ruolo decisivo di fattori che vanno al di là della mera razionalità per la comprensione dei fenomeni di polarizzazione politica.

## 5. La gestione emotiva del confronto

È dunque evidente che se si vuole creare e sfruttare la dissonanza cognitiva perché l'apprendimento abbia effettivamente un carattere trasformativo, bisogna tenere nel debito conto gli aspetti emotivi oltre che quelli cognitivi. La letteratura è concorde nell'attribuire alla gestione della sfera emotiva un ruolo determinante nell'efficacia di strategie didattiche che mirano alla creazione di una dissonanza cognitiva (Bramschreiber, 2013; Butera, Sommet, Darnon, 2019; Dreyfus, Jungwirth, Eliovitch, 1990; Lee, Yi, 2013; Limón, 2001; Roberts, 2002; Walton, 2011; Zohar, Aharon-Kravetsky, 2005). Più in generale, i risultati della ricerca mostrano come sia vano e dannoso il tentativo di separare gli aspetti cognitivi da quelli socio-affettivi, relazionali e culturali nell'elaborazione di una metodologia didattica efficace (Nigris, 2002). Per questo, attività come il *Debate*, che pongono al centro l'aspetto competitivo del dibattito, rischiano non solo di essere inefficaci nella promozione di un reale cambiamento concettuale, ma addirittura controproducenti, favorendo fenomeni di polarizzazione (De Conti, 2014) e di disconoscimento dell'altro e della portata formativa del confronto. Negli *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza* del MIUR del 2017 si legge: "Come noto, il *debate* – metodologia in grado di attivare l'apprendimento in coerenza con i processi di elaborazione del sapere filosofico – permette di acquisire competenze trasversali e di favorire il *cooperative learning* e la *peer education* non solo tra studenti, ma anche tra docenti e tra docenti e studenti". Si tratta di una tesi a dir poco discutibile, se si considera che R. Johnson e D. Johnson, tra i maggiori teorici e promotori del *cooperative learning*, siano in generale molto critici sull'uso del dibattito in modalità e contesti competitivi, e si siano fatti promotori di una diversa metodologia, definita *constructive controversy*, proprio per sopperire ai limiti della pratica del *Debate* (Johnson, Johnson, 1985; Johnson, Johnson, 2014). Numerosi studi empirici corroborano la tesi secondo cui il confronto ha valore dal punto di vista educativo solo quando i partecipanti si pongono obiettivi di carattere epistemico, quando cioè mirano a padroneggiare la questione oggetto di dibattito, piuttosto che obiettivi di carattere competitivo, come quelli di battere o di non essere battuti dagli altri partecipanti (Buchs *et alii*, 2008; Butera, 2019; Butera, Darnon, 2010; Butera, Sommet, Darnon, 2019; Carugati, de Paolis, Mugny, 1981). Se la disputa è impostata su basi competitive piuttosto che epistemiche, non solo è impossibile avere un reale apprendimento trasformativo, ma essa può risultare addirittura controproducente in quanto rischia di rappresentare una minaccia per il sé.

Ancora una volta il recupero del modello socratico ci sembra un'alternativa valida al modello del dibattito regolamentato, che ha la presunzione di ingaggiare in compiti di realtà solo perché riproduce acriticamente il carattere di una società che pone la competizione al di sopra della cooperazione, dimenticando che il compito della scuola è quello di promuovere lo sviluppo di competenze e sensibilità che trasformino i ragazzi in uomini e li mettano nelle condizioni non solo di affrontare la realtà così com'è, ma anche di metterla in discussione ed eventualmente provare a cambiarla. Nella disputa socratica lo studente può competere con il maestro con la consapevolezza che tale confronto non gioca direttamente un ruolo nella definizione del suo status sociale, diversamente da come avverrebbe nel confronto diretto con i suoi pari. Può perciò accettare la superiorità argomentativa del maestro, identificarlo come modello a cui ispirarsi, e concentrare così le energie in un confronto maturo dove sono le idee a scontrarsi e non le persone.

## 6. Conclusioni

Questo contributo prende le mosse da un paradosso dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana: l'obiettivo di queste ultime righe è quello di sintetizzare le tesi esposte, ma anche di proporre una linea di azione e di ricerca come superamento di tale paradosso. In questo esercizio di sintesi cercheremo perciò di integrare i diversi ambiti coinvolti (pedagogico, psicologico, filosofico e in fin dei conti politico), nella convinzione che né l'analisi di un problema né tanto meno una proposta di risoluzione possano essere sviluppate efficacemente senza superare la compartimentazione dei saperi.

Il paradosso a cui facciamo riferimento è l'assenza della pratica dialogica in una disciplina che invece vede in essa una delle sue principali forme espressive, dal punto di vista storico, epistemologico e pedagogico. L'origine di tale assenza trova la sua giustificazione ideologica nella riforma gentiliana e nella temperie

culturale all'interno della quale è stata concepita. Ciò che invece fatica a trovare una sua giustificazione ideologica è la persistenza oggi di tale assenza, le cui ragioni non possono essere rintracciate nel dibattito teoretico, che pure è stato molto acceso negli ultimi decenni, ma piuttosto nella gestione politica della scuola. Tale gestione, colpevole di non essere riuscita a elaborare un disegno di riforma coerente a partire dai risultati della ricerca pedagogica e da una ricognizione rigorosa della situazione reale, ha mantenuto praticamente inalterati aspetti fondamentali dell'insegnamento della filosofia, come l'abbinamento con altre discipline (soprattutto storia) nelle classi di concorso e l'assenza di un percorso formativo ad hoc per i docenti. Mantenere inalterati questi aspetti ha avuto l'effetto di cristallizzare anche la pratica didattica, in modo da renderla refrattaria a qualsiasi tentativo di rinnovamento. Perciò un insegnamento che dovrebbe favorire lo sviluppo di competenze estremamente complesse relative al pensiero critico resta sostanzialmente legato, nella pratica quotidiana, a un'impostazione nozionistica.

Proprio perché le cause profonde di tale paradosso sono a monte, non è possibile immaginarne un superamento che non richieda un'azione politica di largo respiro. Perciò i tentativi di ridare valore all'insegnamento della filosofia e alla sua portata formativa attraverso l'adozione di pratiche didattiche in voga come il *Debate* non possono non essere considerati altro se non interventi di facciata. Abbiamo visto infatti come i risultati controversi delle ricerche sul *Debate* stridano con la sua ampia diffusione e promozione da parte dello stesso Ministero. Ciò non può far altro che portarci alla conclusione che le ragioni di tale successo vadano ricercate nella facilità di applicazione di una pratica formale che non richiede una preparazione specifica del docente, e forse anche nel clima culturale predominante, che pone la competizione al di sopra della cooperazione. L'alternativa che abbiamo proposto, un recupero della brachilogia socratica che ha il fine di promuovere una dissonanza cognitiva, risulta d'altro canto tutt'altro che facile da applicare su larga scala. Una sua introduzione sistematica nell'insegnamento della filosofia richiederebbe un ripensamento del percorso di formazione dei docenti della scuola secondaria di secondo grado, perché le competenze richieste sono numerose e complesse. Il docente dovrebbe avere una padronanza dei contenuti tale da essere in grado di operare una trasposizione didattica coinvolgente, in modo da calare le grandi questioni della filosofia nella quotidianità dello studente senza però banalizzarle; dovrebbe padroneggiare le competenze argomentative e dialogiche in modo da indurre una dissonanza cognitiva e gestire con attenzione quelle emotivo-relazionali, creando il clima adatto per un confronto epistemico e collaborativo piuttosto che competitivo; dovrebbe essere in grado di calibrare la dissonanza in modo da renderla abbastanza forte da generare un apprendimento trasformativo, ma non troppo da provocare la messa in atto dei meccanismi di difesa del sé. Dovrebbe insomma essere in grado di gestire con professionalità variabili numerose e complesse. La ricerca sembra infatti mostrare come la preparazione del docente sia determinante nel decretare il successo o l'insuccesso di strategie che usano la dissonanza cognitiva (Baddock, Bucat, 2008; Bramschreiber, 2013; Gal, 2019).

Queste ultime considerazioni sono attualmente oggetto della ricerca dottorale di chi scrive sull'uso della dissonanza cognitiva nell'insegnamento della filosofia, a partire da una sperimentazione negli istituti tecnici e professionali. L'obiettivo è quello di dare un piccolo contributo alla riapertura di un dialogo sull'insegnamento di una disciplina le cui enormi potenzialità di ricaduta formativa restano al momento, purtroppo, ancora inespresse.

## Nota bibliografica

- Abbagnano N. (1998<sup>3</sup>). *Dizionario di Filosofia*. Torino: Utet.
- Abelson R. P. (1959). Modes of resolution of belief dilemmas. *Journal of Conflict Resolution*, 4, pp. 343-352.
- Adorno F. (1999). *Introduzione a Socrate*. Roma-Bari: Laterza.
- Aimeur E. et alii (1997). Some Justifications for the Learning by Disturbing Strategy. In du Boulay B., Mizoguchi R. (Eds.), *Artificial Intelligence in Education* (pp. 119-126). Amsterdam-Berlin-Oxford-Tokyo-Washington: IOS Press.
- Allen M. et alii (1999). A Meta-analysis of the Impact of Forensics and Communication Education on Critical Thinking. *Communication Education*, 1, pp. 18-30.
- Baddock M., Bucat R. (2008). Effectiveness of a classroom chemistry demonstration using the cognitive conflict strategy. *International Journal of Science Education*, 8, pp. 1115-1128.

- Bramschreiber T.L. (2013). *Evolving Minds: Helping Students with Cognitive Dissonance*. Tesi di Dottorato in Filosofia, University of Denver. In <<https://digitalcommons.du.edu/etd/82/>> (ultima consultazione: 15/05/2021).
- Buchs C. et alii (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 163, pp. 105-125.
- Butera F., Darnon C. (2010). Socio-cognitive conflict and learning : past and present. On competitive and co-constructive dialectical argumentation. *Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences*, 2, pp. 212-213.
- Butera F. (2019). Imparare a ragionare a scuola... con gli altri. *Giornale italiano di psicologia*, 4, pp. 795-800.
- Butera F., Sommet N., Darnon C. (2019). Sociocognitive Conflict Regulation: How to Make Sense of Diverging Ideas. *Current Directions in Psychological Science*, 2, pp. 145-151.
- Cantor G.N. (1983). Conflict, learning, and Piaget: Comments on Zimmerman and Blom's "Toward an empirical test of the role of cognitive conflict in learning". *Developmental Review*, 1, pp. 39-53.
- Caputo A. (2019). *Manuale di didattica della filosofia: Per l'insegnamento e apprendimento delle metodologie e tecnologie didattiche della filosofia*. Roma: Armando.
- Carugati F., De Paolis P., Mugny G. (1981). Conflit de centrations et progrès cognitif, III: régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif T.T. *Bulletin de Psychologie*, 17-18, pp. 843-852.
- Chan C., Burtis J., Bereiter C. (1997). Knowledge building as a mediator of conflict in conceptual change. *Cognition and Instruction*, 1, pp. 1-40.
- Colbert K.R. (1995). Enhancing Critical Thinking Ability Through Academic Debate. *Contemporary Argumentation and Debate*, 16, pp. 52-72.
- De Conti M. (2014). *Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze per la gestione di conflitti e dissaccordi*. Tesi di Dottorato in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione, Università degli Studi di Padova. In <<http://paduaresearch.cab.unipd.it/6267/>> (ultima consultazione: 15/05/2021).
- De Conti M. (2019). L'adozione del Debate nella didattica universitaria. *Form@re*, 1, pp. 354-366.
- Dreyfus A., Jungwirth E., Eliovitch R. (1990). Applying the "cognitive conflict" strategy for conceptual change: some implications, difficulties, and problems. *Science Education*, 5, pp. 555-569.
- Elliot A.J., Devine P.G. (1994). On the motivational nature of cognitive dissonance: Dissonance as psychological discomfort. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, pp. 382-394.
- Festinger L. (1957). *A Theory Cognitive of Dissonance*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Gaiani A. (2014). *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*. Padova: Cleup.
- Gal H. (2019). When the use of cognitive conflict is ineffective: problematic learning situations in geometry. *Educational Studies in Mathematics*, 2, pp. 239-256.
- Gehlbach H., Brinkworth M.E. (2008). *Motivated thinkers and the mistakes they make: The goals underlying social cognitions and their consequences for achievement*. In <<https://dash.harvard.edu/handle/1/11384949>> (ultima consultazione: 15/05/2021).
- Gentile G. (1991). Il circolo della filosofia e della storia della filosofia. In Gentile G., Garin E. (Eds.), *Opere filosofiche* (pp.300-309). Milano: Garzanti.
- Green C.S., Klug H.G. (1990). Teaching critical Thinking and Writing Through Debates: An Experimental Evaluation. *Teaching Sociology*, 4, pp. 462-471.
- Greenstreet R. (1993). Academic Debate and Critical Thinking: A Look at the Evidence. *The National Forensic Journal*, 11, pp. 13-28.
- Hokayem H., BouJaoude S.B. (2008). College students' perceptions of the theory of evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, pp. 395-419.
- Illetterati L. (Ed.) (2006). *Insegnare filosofia: modelli di pensiero e pratiche didattiche*. Torino: Utet.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1985). Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups. *American Educational Research Journal*, 2, pp. 237-256.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2014). Constructive Controversy as a Means of Teaching Citizens How to Engage in Political Discourse. *Policy Futures in Education*, 3, pp. 417-430.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1994<sup>4</sup>). *Learning together and alone*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Lakoff G. (2004). *Don't think of an elephant! Progressive values and the framing wars. A progressive guide to action*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing.
- Langsdorf L. (2003). Argumentation, Conflict and Teaching Citizens: Remarks on a Theme in Recent Dewey Scholarship. *Argumentation and Advocacy*, 39, pp. 214-221.
- Lee G., Kwon J. (2001). What Do We Know about Students' Cognitive Conflict in Science Classroom: A Theoretical Model of Cognitive Conflict Process. *Proceedings of 2001 AETS Annual Meeting*, pp. 309-325.
- Lee G., Yi J. (2013). Where Cognitive Conflict Arises From?: The Structure Of Creating Cognitive Conflict. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3, pp. 601-623.



- Limón M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. *Learning and Instruction*, 4-5, pp. 357-380.
- Mischel T. (1971). Piaget: cognitive conflict and the motivation of thought. In Mischel T. (Ed.), *Cognitive development and epistemology*. NY: Academic Press.
- MIUR, Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione – Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, ottobre 2017, *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*. In <<https://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>> (ultima consultazione: 15/05/2021).
- Murray F.B., Ames G.J., Botvin G.J. (1977). Acquisition of conservation through cognitive dissonance. *Journal of Educational Psychology*, 5, pp. 519-527.
- Nietzsche F. (1993). Crepuscolo degli idoli. In Nietzsche F., *Opere 1882/1895*. Roma: Newton Compton.
- Nigris E. (2002). *I conflitti a scuola: la mediazione pedagogico-didattica*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Nussbaum J., Novick S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: Toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 3, pp. 183-200.
- Piaget J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: PUF.
- Platone (2013a<sup>3</sup>). Sofista. In Maltese E.V. (Ed.), *Tutte le opere*. Roma: Newton Compton.
- Platone (2013b<sup>3</sup>). Menone. In Maltese E.V. (Ed.), *Tutte le opere*. Roma: Newton Compton.
- Roberts K.A. (2002). Ironies of effective teaching: Deep structure learning and constructions of the classroom. *Teaching Sociology*, 1, pp. 1-25.
- Ruffaldi E., Trombino M. (2004). *L'officina del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia. Manuale-laboratorio didattico per le scuole superiori e per le scuole di specializzazione universitaria*. Milano: Led.
- Semlak W.D., Shields D. (1977). The Effect of Debate Training on Students Participation in the Bicentennial Youth Debates. *Journal of the American Forensic Association*, 13, pp. 192-196.
- Tannen D. (1999). *The Argument Culture. Change The Way We Argue And Debate*. London: Virago.
- Tannen D. (2002). Agonism in Academic Discourse. *Journals of Pragmatics*, 10-11, pp. 1651-1669.
- Varani A. (2016). Ambienti di apprendimento. In Nigris E., Teruggi L.A., Zuccoli F. (Eds.), *Didattica Generale* (pp.83-124). Milano-Torino: Pearson Italia.
- Walton J. (2011). Dissonance in the Critical Classroom: The Role of Social Psychological Processes in Learner Resistance. *College Student Journal*, 4, pp. 769-785.
- Zohar A., Aharon-Kravetsky S. (2005). Exploring the effects of cognitive conflict and direct teaching for students of different academic levels. *Journal of Research in Science Teaching*, 7, pp. 829-855.