

Pragmatismo globalizzato e storicismo idealistico italiano

Dewey, Croce, Gentile e la scuola di oggi

OMAR BRINO

«Il mio tempo è stato anche il tempo dell'idealismo italiano, e in particolare di Benedetto Croce. E da Benedetto Croce, che fu per noi voce di libertà e di italica gentilezza, un insegnamento credo di aver ritenuto, se anche altro mi sia sembrato più caduco: la necessità di rendersi conto delle origini dei propri problemi e delle risposte date da altri prima di noi». (Arnaldo Momigliano, Scuola Normale Superiore di Pisa, marzo 1987)

I processi di globalizzazione che stanno investendo ogni ambito di vita, e ovviamente anche l'ambito educativo, portano con sé, come molte cose umane, opportunità e rischi. Da un lato, vi è infatti la giusta esigenza di trovare modi di interlocuzione e condivisione attraverso le diverse dimensioni politiche, culturali, religiose; d'altro lato, c'è il rischio di livellare ogni specificità, ogni produttiva differenza, in un super-modello unico e appiattito.

Dal punto di vista educativo, questa ambivalenza si traduce da una parte nella ricerca di modelli di insegnamento e apprendimento tendenzialmente unitari – per contenuti e strumenti anche linguistici – dall'altro nel rischio, così facendo, di livellare esperienze storiche peculiari e significative. Del resto, questo tipo di dinamica storica tra componenti universali e particolari non è del tutto nuova nella storia dell'educazione (anche se è ovviamente inedita per quanto riguarda dimensioni e caratteristiche). Pensiamo, per esempio, al modello universitario europeo che nacque fin dal nome con una forte componente di *universitas* e con una lingua comune, il latino, e venne poi sottoposto a varie particolarizzazioni nazionali, viste come un arricchimento di un tutto comune. O pensiamo ancora alla scuola secondaria gesuitica che, nata come scuola particolare con ambizioni universalizzanti, finì

per costituire un modello importante per scuole private e pubbliche in tutto il mondo.

L'insegnamento della filosofia in Italia può costituire, a mio avviso, un terreno di osservazione specifico e interessante per vedere opportunità e rischi del processo di globalizzazione dell'istruzione. La filosofia, infatti, per sua costituzione si pone questioni generali e di sistema. Fin dai tempi di Platone e Aristotele studiare filosofia significa porsi le questioni di fondo di un modello educativo: per usare un gioco di parole non casuale, vedere come si insegna filosofia in un modello educativo è anche vedere quale "filosofia" sottostà a quel modello.

La filosofia del sistema scolastico italiano

Nel sistema scolastico italiano, per come venne pensato e realizzato da Giovanni Gentile nel 1923, la filosofia aveva un ruolo del tutto peculiare e tale ruolo è rimasto, trasformato e quasi trasfigurato, in tutti i cambiamenti sociali e culturali, fino ad oggi. Gentile aveva dato, infatti, all'insegnamento della filosofia un'impronta fortemente storico-teorica, ossia si poneva l'obiettivo di considerare, in forma consuntiva, i problemi conoscitivi e formativi generali, dalle origini greche fino all'attualità.

Nell'ottica gentiliana, lo studente liceale ormai verso la fine dei suoi studi secondari doveva porsi degli interrogativi di sintesi: l'apprendimento non era solo un insieme di conoscenze delle diverse discipline, era anche un porsi la questione di che cosa queste conoscenze dovevano apportare per la costruzione di un pensiero autonomo e organico. E, ad avviso di Gentile, il modo migliore per dare allo studente degli strumenti per ottenere questo scopo ambizioso era vedere come il problema stesso dell'organizzazione del sapere e del suo uso era sorto, con la filosofia greca, e si era sviluppato, con gli arricchimenti della religiosità cristiana e della scienza moderna, fino all'attualità.

Anche se questo obiettivo ambizioso ha avuto poi risultati alterni a seconda di come è stato attuato – molti italiani ringraziano da adulti il piccolo *cursus* storico-filosofico degli anni liceali come uno degli insegnamenti più preziosi, altri lo ricordano invece come una accozzaglia di astruse teorie astratte e incomprensibili –, confrontarsi con il modello italiano di insegnamento della filosofia è incontrare fatalmente questioni di fondo della storia dell'educazione. Il rilancio in grande stile della filosofia all'interno del cur-

riculum scolastico che Gentile attuò nella scuola italiana, infatti, nasceva dalla reazione al modello educativo positivistico secondo cui bastava che la scuola impartisse correttamente le nozioni in tutte le diverse scienze e questo da solo avrebbe consentito allo studente di farsi una *forma mentis* sufficientemente solida. Per Gentile occorreva di più: occorreva una materia scolastica che facesse della riflessione critica trasversale su ogni sapere il contenuto del proprio curriculum e questa materia c'era già sempre stata, fin dalle origini del sapere occidentale, e si era poi sviluppata di fronte alle diverse sfide scientifiche e culturali, era appunto la filosofia da studiare nei testi fondamentali originali, dall'antichità ad oggi¹. Su questo Gentile ebbe l'appoggio fattivo di Benedetto Croce, che l'aveva preceduto nel Ministero della pubblica istruzione. Fra l'altro, i programmi di filosofia del 1923 erano improntati a un esplicito pluralismo di marca liberale. L'importante era indirizzare lo studente a porsi quesiti di portata generale in modo critico-sistematico sulla verità e sulla giustizia ed era lasciata ampia facoltà di scelta dei testi da parte dell'insegnante. Sul pluralismo a scuola Croce e Gentile erano del tutto d'accordo e vale la pena citare direttamente le loro posizioni. Diceva Croce:

«Io proposi e sostenni (...) che, per ottenere l'oggettività, la sola oggettività che sia possibile e reale, convenga lasciare libero il campo alla soggettività e alle lotte che da essa si svolgono: lasciar combattere cattolici e protestanti e atei e materialisti e spiritualisti (...). A questo modo si è sempre compiuto, e a questo modo si compie, il progresso del pensiero e della verità, in istoria, in filosofia, e dappertutto (...). L' applicazione di questi concetti alla scuola è agevole. (...) Non (...) temo ciò che l'on. Treves teme: la violenza esercitata sulle anime in formazione. Non è violenza spingere quelle anime a lavorare, a pensare, a

¹ Gentile era determinato su questo fin dal giovanile *L'insegnamento della filosofia nei licei* del 1900 (poi riedito con il titolo *Difesa della filosofia* nel 1921). Come avrebbe detto nella *Teoria generale dello spirito come atto puro*: la filosofia «cerca di rendersi ragione non solo dell'esistenza degli oggetti che le scienze particolari dommaticamente presuppongono, sì anche del conoscere (che è anch'esso, per lo meno, una forma della realtà) onde ogni scienza si costituisce. E perciò la filosofia è critica, essendo sistematica» (capitolo XV, § 3). Sulla concezione gentiliana della scuola si veda ora C. Cesa, *Gentile e la Scuola Normale*, in G. Gentile, *La Scuola Normale Superiore*, Ed. della Normale, Pisa 2015, pp. 9-48 (è l'ultimo lavoro, uscito postumo, di uno dei maggiori storici della filosofia del suo tempo: Claudio Cesa [1928-2014], su cui mi permetto di rimandare a O. Brino, "Una tradizione idealistica seriamente intesa". *La riflessione di Claudio Cesa sulla storia della filosofia*, in "Archivio di storia della cultura", 29, 2016, pp. 177-202).

ricevere i pensieri altrui e a ripensarli; il che importa via via criticarli e trasformarli. Anche il fanciullo è tutt'altro che passivo, anzi attivissimo e acuto e perfino malizioso, e mette in contraddizione e giudica i suoi maestri»².

E Gentile così ricostruiva la *ratio* dei propri programmi di filosofia del 1923:

«A chi teme e sospetta che sia pur (...) la nostra segreta intenzione d'instaurare in Italia un insegnamento attualistico, ho il diritto di ricordare che è pur nostra quella riforma dei programmi di filosofia che era stata da noi largamente propugnata prima ancora che avessimo il modo di attuarla: quella riforma che bandì dalla scuola i trattati, i trattatini e trattatelli più o meno indigesti, con cui si pretendeva di propinare la filosofia dei professori, per sostituire ai manuali lo studio dei maggiori classici di ogni età e indirizzo, da scegliersi liberamente in un ricco elenco di autori, in ciascuno dei quali – quale che sia il problema trattato e quale che sia la soluzione preferita – è il tormento educatore del pensiero, è la posizione della mente umana di fronte ai grandi problemi, che danno il senso della serietà della vita»³.

È chiaro pure da queste citazioni che l'approccio "storico" alla filosofia era, sia per Croce che per Gentile, garanzia liberale di avvio a un'autonomia di giudizio, senza per questo andare a detrimento della serietà del porsi le questioni di fondo della verità e della giustizia.

Il modello filosofico-educativo pragmatistico-anglosassone e lo storicismo idealistico italiano

Anche il modello anglosassone di insegnamento attraversava nello stesso periodo un processo di ridiscussione delle modalità positivistiche che si attuò soprattutto nelle cosiddette "scuole nuove" e nell'attivismo pedagogico, di cui, ai più alti livelli, fu alfiere il filosofo e pedagogista americano John Dewey. Anche Dewey fu poi certo messo in discussione dalla stessa cultura anglosassone – pensiamo ad esempio a J. Bruner, dal punto di vista pedagogico, o a B. Russell, dal punto di vista filosofico – ma la riflessione pedago-

² B. Croce, *La libertà a scuola. Chiarimenti teorici* (1920), in Id., *Pagine sparse. Quarta serie*, Ricciardi, Napoli 1927, pp. 48-53.

³ *Atti dell'VIII Congresso nazionale di filosofia* (1929), citato in S. Zappoli, *Gentile e il fascismo*, in P. Di Giovanni (a cura di), *Giovanni Gentile. La filosofia italiana tra idealismo e anti-idealismo*, Angeli, Milano 2003, pp. 164-165.

gica deweyana, per la coerenza e qualità del suo pragmatismo strumentalistico, resta ancor oggi, in modo più o meno consapevole, al di sotto di molti dei migliori aspetti del modello educativo anglosassone, divenuto del tutto dominante con la globalizzazione⁴.

In Croce e Gentile, da un lato, e in Dewey, dall'altro, ci sono alcune analogie evidenti: si tratta infatti di modelli educativi per così dire "olistici", si cerca di costruire un'educazione complessiva che vada al di là del semplice insieme di insegnamenti. Le diverse materie devono dunque convergere in qualche modo in un pensiero complessivo che lo studente deve costruirsi in modo autonomo, per quanto sostenuto e guidato dagli insegnanti. Del resto, sia Croce e Gentile sia Dewey si erano formati sullo hegelismo, ossia su un tipico modello "olistico", e si erano opposti al mero nozionismo del peggiore positivismo. Inoltre, i pedagogisti idealistici italiani furono in proficuo scambio con la pedagogia deweyana già molto prima della seconda guerra mondiale⁵ e nel dopoguerra, con l'alleanza italo-americana, tale scambio continuò in modo ancora più evidente e profondo⁶.

⁴ Mi sembra significativo che in entrambi gli anni della rinnovata seconda prova scritta dell'esame di Stato per il nuovo indirizzo di Scienze Umane (2015 e 2016) sia comparso, nel tema e nei quesiti, il nome di Dewey. Su Dewey e la globalizzazione si vedano, ad esempio, le osservazioni di J. Spring, *Globalization of Education. An Introduction*, 2nd edition, Routledge, New York and London 2014, pp. 17-18, 22-23, 26, 140, 146, 149, nonché S.-H. Tan, J. Whalen Bridge (Eds.), *Democracy as Culture: Deweyan Pragmatism in a Globalizing World*, State University of New York Press, Albany 2008; G. Spadafora, L.A. Hickman (Eds.), *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective*, Southern Illinois University Press, Carbondale 2009.

⁵ G. Lombardo Radice, il principale pedagogista di linea gentiliana, promosse la traduzione di J. Dewey, *Scuola e società* già nel 1915, per Battiato di Catania. G. De Ruggiero, allievo di Gentile e poi collaboratore di Croce, perché antifascista, tradusse, con un'impegnata introduzione, J. Dewey, *Ricostruzione filosofica* per Laterza nel 1931. Lo stesso Gentile, negli anni trenta, «incoraggiò una ricerca su Dewey condotta (...) da un allievo di Calogero, Antonio d'Andrea»: Cesa, *Gentile e la Scuola Normale*, p. 34.

⁶ Sull'interazione della pedagogia italiana di matrice idealistica con la pedagogia attivista deweyana c'è una vasta letteratura, perché si tratta di una delle più importanti dorsali storiche-teoriche della pedagogia italiana del Novecento. Cfr. L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999; P. Colonnello, G. Spadafora (a cura di), *Croce - Dewey. Cinquanta anni dopo*, Bibliopolis, Napoli 2002; F. Cambi, M. Striano (a cura di), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Liguori, Napoli 2010.

Nonostante queste non trascurabili analogie, vi sono però anche differenze significative. Le differenze tra Dewey e Croce furono, del resto, oggetto di un confronto diretto che i due filosofi ebbero ormai anziani, su un ambito settoriale, ma importante per entrambi, l'estetica⁷.

Per Dewey, Croce rimane legato a una concezione dell'arte come «un tipo di conoscenza della Realtà», seppure un tipo specifico rispetto alla scienza. Croce, inoltre, costruirebbe la propria estetica come applicazione di principi filosofici generali, piuttosto che comprendere la specificità irriducibile dell'esperienza artistica. Dewey non intende invece osservare l'arte «come applicazione del proprio pragmatismo» gnoseologico o «come sottoposta a un qualsiasi sistema di filosofia». Certo, continua Dewey, la propria gnoseologia pragmatistica e la propria estetica hanno un presupposto comune ossia sia il conoscere sia la creazione e la fruizione artistica sono «attività dell'essere umano come essere vivente», ma attività specifiche e non confondibili⁸.

Croce si appunta su questo presupposto dell'«attività dell'essere vivente» che di per sé rischia di rimanere un mero naturalismo e ha bisogno di essere ulteriormente precisato. Se la vita umana si precisa in termini di valori come quello dell'arte, che lo stesso Dewey sembra ammettere, allora non c'è affatto bisogno di uscire da «tutta quanta» la filosofia «che si è avuta dai greci a noi, almeno la più cospicua»⁹ e occorre semmai solo meglio chiarirla e aggiornarla. Se invece la prospettiva rimane su un'ottica di mero vitalismo definibile nei termini del solo successo strumentale privo di valori assoluti, allora finisce non solo l'estetica, non solo qualunque filosofia, ma anche qualunque esperienza pienamente umana. La filosofia di Croce ribatte dunque esplicitamente a Dewey un Assoluto, seppure storicisticamente inteso:

⁷ In *Art as experience* (1934) Dewey fece alcuni rilievi sull'estetica crociana, Croce rispose su "La Critica" del 1940, Dewey ribadì le sue posizioni in un breve commento del 1948, Croce contorreplicò sui "Quaderni della Critica" del 1950. Su questo confronto si veda di recente B. J. Copenhagen, *Croce e Dewey*, in M. Ciliberto (a cura di), *Croce e Gentile*, Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma 2016, pp. 404-412.

⁸ I virgolettati di questo capoverso sono tratti da J. Dewey, *A Comment on the Foregoing Criticisms* (1948), in Id., *The Later Works, 1925-1953*, Volume 15, Southern Illinois University Press, Carbondale 1989, pp. 97-98.

⁹ B. Croce, *Intorno all'estetica e alla teoria del conoscere del Dewey*, in "Quaderni della Critica", n. 16, 1950, p. 62.

«l'Assoluto a lui tanto pauroso non esiste più per sé ma fa tutt'uno col mondo e con l'esperienza e con la storia»¹⁰.

Dewey, da una parte, e Croce, dall'altra, si confrontano soprattutto per rimarcare le proprie rispettive posizioni, più che per capire quelle dell'altro: Dewey ci tiene a differenziarsi da qualsiasi sistematica di tipo metafisico-idealistico, Croce ci tiene a differenziare la propria prospettiva «idealista e storicista» rispetto a qualunque posizione «empirista e prammatista»¹¹.

Nella *Critica* della stessa annata del primo dei suoi saggi su Dewey, in un paragrafo intitolato *Conoscenza storica e conoscenza tecnica*, Croce ribadiva:

«Lo storicismo assoluto non nega il divino, perché non nega il pensare filosofico, ma nega unicamente la trascendenza del divino e la metafisica che gli corrisponde; diversamente dal positivismo, empirismo e pragmatismo che, per liberarsi dalla trascendenza della metafisica, sopprime il filosofare stesso»¹².

La filosofia è qui rivendicata da Croce come un legame profondo alla verità che non può essere ricondotta a mera tecnica¹³. Anche la ripetuta insistenza gentiliana sul vichiano *verum/factum* è fatta nel quadro di una filosofia dello spirito che attualizza, in continue fogge nuove, una dinamica dell'eterno¹⁴. Alcuni aspetti di questa dinamica gentiliana possono piegarsi

¹⁰ B. Croce, *Intorno all'estetica del Dewey*, in "La Critica", 38, 1940, p. 353.

¹¹ Croce, *Intorno all'estetica e alla teoria del conoscere del Dewey*, p. 61.

¹² B. Croce, *Paralipomeni del libro sulla "Storia"*, in "La Critica", 38, 1940, p. 79, poi in Id., *Il carattere della filosofia moderna*, Bari, Laterza 1941, p. 196.

¹³ Il brano appena citato da *Il carattere della filosofia moderna* è stato valorizzato da A. Del Noce, intrecciandolo alla distinzione scheleriana tra *homo sapiens* e *homo faber*. Già in Marx si affaccia «l'antropologia dell'*homo faber*, che ha come premessa prima la negazione dell'origine metafisica indipendente dello spirito e della ragione, onde la riduzione del pensiero a strumento di produzione, a intelligenza tecnica; tesi che è poi progressivamente accolta, anche se variamente giustificata, dal positivismo di marca nuova, e dal pragmatismo». Di fronte a questa riduzione dello spirito all'*homo faber*, continua Del Noce, «il pensiero crociano (...) rappresenta (...) l'affermazione della più radicale antitrascendenza, ma all'interno della visione del mondo caratterizzata dall'idea dell'*homo sapiens*». La posizione crociana «è la difesa dell'*homo sapiens*, con le sue implicazioni teologiche, anche se immanentizzate, contro l'affermazione dell'*homo faber*», A. Del Noce, *Il pensiero religioso di Benedetto Croce* (1966), in Id., *L'epoca della secolarizzazione*, Giuffrè, Milano 1970, pp. 242-244.

¹⁴ Con il suo linguaggio, Gentile parla di «processo di un'unità, la quale si moltiplica restando una (...). Il nostro eterno è lo stesso tempo considerato nell'attualità dello spirito» (*Teoria generale dello spirito come atto puro*, Cap. XIII, § 9).

verso un totalitarismo filosofico-teologico-politico¹⁵, ma il ruolo che la filosofia aveva nella riforma del 1923 era mantenuto, come si è detto, in un ambito di esplicito ed effettivo pluralismo liberale¹⁶. E, dopo le pieghe totalizzanti di epoca fascista¹⁷, è su una discussione storico-pluralistica delle diverse concezioni della verità e della giustizia che si è improntata la prassi scolastica italiana della filosofia nel secondo dopoguerra¹⁸.

Da questo punto di vista, nella antica tradizione filosofica umanistica, rinverdata a livello teorico ed educativo da Croce e Gentile, vi sono spunti non banali che possono essere, a mio avviso, ancora ripresi e difesi. Anche se periferico, marginale rispetto al *mainstream* educativo mondiale, il curriculum italiano può allora, nel suo piccolo, servire al medesimo curriculum globalizzato per riflettere sul suo passato e su stesso. La filosofia come la intendevano Croce e Gentile, dunque, ossia come riflessione critica com-

¹⁵ Il già citato Del Noce è, come noto, uno dei più radicali nell'istituire una correlazione intrinseca tra filosofia gentiliana e fascismo (secondo Del Noce, infatti, al contrario di Croce che fin dal primo incontro con Marx aveva confinato l'*homo faber* in un grado inferiore dello spirito, Gentile aveva sussunto integralmente l'*homo faber* marxista in una metafisica spiritualistica, ponendo le origini di un totalitarismo spiritualistico). G. Sasso ha, invece, sostenuto che il fascismo di Gentile si radica non nella sua prospettiva teorica generale, ma nella sua interpretazione particolare della storia italiana. Per posizioni aggiornate sulla questione si veda, da diverse prospettive, Ciliberto (a cura di), *Croce e Gentile* (segnalo, in particolare, su un tema delicatissimo e molto dibattuto, il lucido saggio di G. Rota, *Gentile, gli ebrei e le leggi razziali*, pp. 678-684).

¹⁶ Lo stesso Del Noce, del resto, riconosce che «oggettivamente» «la riforma Gentile era il modello di una scuola umanistica liberata da quell'influenza massonica che aveva dominato dopo il '70», A. Del Noce, *Giovanni Gentile. Per un'interpretazione filosofica della storia contemporanea*, Il Mulino, Bologna 1990, p. 320.

¹⁷ Ad esempio, per quanto riguarda il programma liceale di filosofia, nel 1936 venne aggiunto un testo obbligatorio per tutti, *La dottrina del fascismo* di Mussolini (e Gentile), mentre altri testi – tra cui *I limiti dell'azione dello Stato* di Humboldt, previsto inizialmente – erano tolti. Se la riforma del 1923 era effettivamente liberale, infatti, nella pedagogia gentiliana c'erano spunti ben più totalizzanti che agirono nella scuola degli anni del regime (anche se Gentile in quegli anni era più in disparte), indipendentemente dal fatto che tali spunti si motivassero in un'interpretazione della storia italiana come vuole Sasso, o in una prospettiva teorica generale come vuole Del Noce. Sulla questione si veda ora anche Cesa, *Gentile e la Scuola Normale*, pp. 34-41. Cesa storicizza il fascismo di Gentile rispetto agli atteggiamenti sul problema dello Stato nella sua generazione.

¹⁸ Cfr. A. Gaiani, *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, Clueb, Padova 2014, e O. Brino, *La filosofia nella scuola italiana di ieri e di oggi*, in "Il Margine", 35, 2015, n. 8, pp. 14-24.

plessiva sulla propria e l'altrui storia culturale e spirituale, ha ancora una propria valenza educativa non disprezzabile, per quanto i termini e i caratteri di tale riflessione possano essere oggi diversi da quelli loro.

Insegnamento della filosofia e globalizzazione

Il mondo dell'educazione internazionale, del resto, è in movimento e si registra un certo ritorno di interesse per la filosofia nell'ambito della formazione generale. Al giorno d'oggi, oltre all'Italia, danno valore alla filosofia in sede di scuola secondaria, con modalità diverse, i modelli scolastici francesi e spagnoli, mentre nei Paesi anglofoni la materia esiste per lo più a un livello marginale e opzionale¹⁹ (e questo sembrerebbe dare ragione a Croce: «il positivismo, empirismo e pragmatismo, per liberarsi dalla trascendenza della metafisica, sopprime il filosofare stesso»).

Anche nel mondo anglofono, però, ultimamente si manifesta un certo positivo interesse per la filosofia nella scuola precedente alla specializzazione universitaria. Per esempio, tra le possibilità del recente *Cambridge International Level Pre-U Certificate* compare anche un interessante *Syllabus di Philosophy and Theology*²⁰. L'impianto metodologico è critico-sistematico e il taglio è storico-tematico, sono previsti autori come Platone, Aristotele, Agostino, Tommaso, Hume, Kant, Russell, Wittgenstein ecc. e temi quali «the contrast between moral absolutism and moral relativism», «language, meaning and truth», «debates about whether religious language is cognitive or non cognitive» ecc.²¹. Questa relazione tra filosofia e teologia nel *Cambridge International Level Pre-U Certificate* tocca, fra l'altro, un punto importante. Sia Croce che Gentile erano, sulla linea hegeliana, estremamente

¹⁹ Un panorama sull'insegnamento della filosofia nei diversi modelli scolastici europei in A. Gaiani, *Insegnare concetti. Una ricerca di didattica della filosofia*, Tesi di dottorato, Università di Padova, 2011, pp. 321-373. Cfr. UNESCO, *La philosophie, une école de liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: états des lieux et regards pour l'avenir*, UNESCO – Secteur des Sciences sociales et humaines, Paris 2007.

²⁰ Il *Cambridge International Level Pre-U Certificate* si rivolge a giovani tra i 16 e i 19 anni e fa parte dei *Cambridge International Examinations*, che stanno prendendo piede anche nelle scuole italiane.

²¹ Il *Syllabus* può essere letto in <http://www.cie.org.uk/images/150380-2016-2018-syllabus.pdf>.

sensibili al tema dei rapporti tra religione e filosofia e nell'impostazione dei programmi del 1923 non confondevano le loro posizioni specificamente neo-hegeliane con la proposta educativa in materia che era esplicitamente pluralista. Oggi, in contesti assai diversi da quelli, la filosofia può ancora offrire un importante servizio storico-teorico per un confronto positivo tra tradizioni religiose e prospettiva inter-culturale.

Per quanto riguarda l'Italia, d'altro canto, la sfida della globalizzazione e della didattica pragmatica può essere, a livello scolastico, anche accettata al rialzo e non solo affrontata con spirito rivendicativo. Pensiamo, per esempio, al CLIL (*Content and Language Interactive Learning*), che anche in Italia sta portando l'insegnamento di parte delle materie curricolari nella seconda lingua, prevalentemente inglese.

L'insegnamento della filosofia che portò già con Gentile alla lettura diretta di testi tradotti di Hobbes, Locke, Berkeley, Hume o Bentham, può benissimo adattarsi alla lettura e commento di alcuni testi in lingua originale²². La stessa didattica attivistica-deweyana basata sull'esperienza diretta del discente può utilmente inserirsi nella didattica filosofica italiana²³. Certo occorre molto impegno per ottemperare ai necessari criteri di un'informazione sufficientemente sistematica e pluralistica, da un lato, suggerendo nel contempo una "pratica" filosofica personale, dall'altro. Quel che posso testimoniare per esperienza, comunque, è che i temi storico-filosofici, nella formula portata nelle scuole italiane da Gentile, interessano ancora non poco i giovani liceali, anche per un orientamento di più lungo periodo sul modo in cui la globalizzazione sta cambiando la loro stessa storia culturale²⁴. ■

²² Cesa segnala che Gentile, nella prima, giovanile edizione de *L'insegnamento della filosofia* protestava contro «un liceo nel quale venissero insegnate intensamente le lingue straniere» perché la priorità era «formare uno spirito italiano» nella storicità della lingua, con le sue ascendenze latine e anche greche. Ma, continua Cesa, «sono posizioni che, nel ristampare il libro nel 1921, Gentile dichiarò di non condividere più, in quella forma estrema»: Cesa, *Gentile e la Scuola Normale*, p. 15.

²³ Personalmente, ho sperimentato in un Liceo delle Scienze Umane un percorso didattico di alcune ore proprio su Dewey con modalità CLIL e con metodologica attivistica. Dopo la lettura e il commento di alcuni testi scelti di Dewey sul concetto di "esperienza" e di "transazione", gli alunni dovevano produrre un testo in inglese su un'esperienza vissuta che aveva cambiato la loro percezione "transattiva" della realtà. Gli alunni hanno apprezzato tale rinnovamento didattico che investiva la loro diretta esperienza.

²⁴ Dedico questo scritto alla cara memoria di mia madre Nives De Lazzer (7/6/1947-27/12/2015), che mi avviò alla filosofia.