

Filosofia e dibattito. Le Meditazioni Cartesiane come esempio di deliberazione filosofica

Caterina Gabrielli

1. Introduzione

Il diffondersi, negli ultimi cinquant'anni, di un rinnovato interesse per la retorica, non solo come tecnica comunicativa, ma anche come metodo filosoficamente giustificato, articolato alla funzione e alla struttura dell'argomentazione¹, ha condotto la critica filosofica a ricercare la veste argomentativa di molte teorie filosofiche, persino di quelle che, nel merito, vorrebbero sconfessare un approccio di tipo argomentativo. Secondo diversi interpreti, lo stesso Cartesio, fautore di una filosofia rigorosamente dimostrativa, nelle *Meditazioni metafisiche* illustrerebbe il suo rivoluzionario metodo per la conoscenza avvalendosi non di un discorso di tipo dimostrativo, bensì argomentativo, anche se articolato ad un fine conoscitivo-filosofico². Codificata da Aristotele come 'dialettica', e contrapposta tanto alla dimostrazione scientifica quanto alla retorica, questa modalità comunicativa è propria di un discorso che intende ricercare il vero muovendo da ciò che è ritenuto probabile o verisimile nell'opinione della maggioranza degli uomini o di una parte qualificata di essi, per deliberare delle scelte o degli orientamenti coerenti con le premesse adottate. Rivalutata di recente insieme alla retorica, di cui viene ormai considerata come una partizione interna, la dia-

¹ L'opera di riferimento è Perelman e Olbrechts-Tyteca 1976. Per i rapporti fra retorica e filosofia, cfr. Danto 1984.

² Cfr. *infra*, n. 4.

Caterina Gabrielli, Independent scholar, Italy, caterina.gabrielli@gmail.com

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Caterina Gabrielli, *Filosofia e dibattito. Le Meditazioni Cartesiane come esempio di deliberazione filosofica*, pp. 145-161, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-329-1.13, in Adelino Cattani, Bruno Mastroianni (edited by), *Competing, cooperating, deciding: towards a model of deliberative debate*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISBN 978-88-5518-329-1 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-329-1

lettica è oggi generalmente intesa come un discorso persuasivo volto a suscitare l'adesione di un uditorio più vasto di quello filosofico, ma muovendo da problemi interni alla filosofia stessa, in un processo di adattamento reciproco fra senso comune e prospettiva filosofica³.

Al di là delle trasformazioni terminologiche che ha subito il rapporto retorica-dialettica-argomentazione, Cartesio procede in modo argomentativo, e non strettamente dimostrativo, nell'elaborazione della procedura del dubbio metodico. Egli inserisce la sua argomentazione nel contesto di una deliberazione che assume la veste di un dibattito con sé stesso circa il modo in cui ci si deve comportare rispetto al problema della conoscenza e del dubbio⁴. Il procedimento del dubbio metodico intanto è costruttivo e non scettico in quanto muove da tesi condivisibili entro un certo uditorio – di volta in volta caratterizzato come universale o come filosofico – al fine di costruire, sfidando queste stesse tesi, la situazione del dubbio e il suo superamento. L'esito sarà il consolidamento finale della regola dell'evidenza, valida per tutti i campi di esperienza.

Queste prime considerazioni suggeriscono che la metodologia del dibattito, se opportunamente declinata in una chiave pratico-deliberativa, non meramente controversiale, possa associarsi proficuamente anche alla mediazione didattica di un testo come le *Meditazioni*⁵. Si tratta di assecondare una comprensione profonda del testo cartesiano, attraverso un dibattito a squadre su alcuni temi tratti dalle *Meditazioni*, seguendo l'intuizione cartesiana per cui una linea argomentativa è tanto più afferrata intellettivamente quanto più viene sfidata e problematizzata. Nel fare ciò si perverrà anche a mostrare la pertinenza e la persistenza di alcuni problemi proposti da Cartesio e degli snodi o 'luoghi argomentativi' all'interno dei quali essi sono stati formulati.

L'esperienza di dibattito sul testo di Cartesio suggerisce come le conoscenze e le competenze attivate dall'argomentazione, soprattutto quella filosofica, siano inscindibilmente collegate alle abilità implicate dai contesti comunicativi di tipo deliberativo, dove cioè l'attività discorsiva è in vista di una scelta pratica, anche su temi afferenti alla conoscenza. Argomentazione e deliberazione si sono nutrite in modo vicendevole all'interno della costruzione di problemi di relativi alla condotta umana, comuni alla filosofia e al senso comune. Una tale

³ Per quest'oscillazione terminologica e di significato cfr. Cattani 1994, 55-60.

⁴ Il primo ad aver attirato l'attenzione sul significato pratico delle *Meditationes* in generale e della prima in particolare è stato Gilson (1930). Il tentativo cartesiano di fondere retorica della persuasione e chiarezza dell'argomentazione razionale nei diversi generi letterari praticati è stato sottolineato da Rorty 1983. Rée sostiene che sia il *Discorso* che le *Meditazioni* dispieghino una «rhetoric of edification», necessaria ad acquistare la saggezza metafisica attraverso il lungo apprendistato dell'errore (Rée 1894). Per una rassegna delle diverse valenze, pratiche e teoretiche, retoriche e argomentative, assegnate dalla critica al testo cartesiano cfr. Biscuso 2015.

⁵ La stessa valenza pratico-deliberativa viene assegnata al Fedro di Platone da Trabattoni (1997, 7-25): «Il dialogo serve appunto a Platone per suscitare nel lettore un moto attivo di partecipazione, per far sì che egli senta di non trovarsi davanti ad un testo da imparare a memoria o da apprendere così come è stato composto, ma davanti ad un esercizio da svolgere».

consapevolezza, maturata all'interno della pratica didattica, può motivare l'investimento dell'insegnante di filosofia anche in progetti di dibattito di taglio deliberativo trasversali a più discipline; in ultima analisi, può avvalorare l'idea di una ritrovata identità della filosofia come sapere pratico o «modo di vivere» (Hadot 2001, 170).

L'esposizione seguente si articolerà in 4 parti successive:

- L'argomentazione come processo deliberativo: i *Topici*
- L'argomentazione come processo deliberativo: Le *Meditazioni metafisiche*.
- Proposta di attività didattica: preparazione e attuazione di un dibattito deliberativo a partire dal testo delle *Meditazioni*.
- Competenze e valutazioni attivabili.

2. L'argomentazione come processo deliberativo: i *Topici*

Il carattere argomentativo, non strettamente dimostrativo, del discorso di Cartesio nelle *Meditazioni* va assunto non come una questione di classificazione, ma di somiglianza o adesione ad un certo stile discorsivo. Aristotele, il primo a porsi il problema della codificazione dei discorsi, qualificava il discorso di tipo argomentativo come 'dialettico'. È quindi opportuno approfondire il modello originale, aristotelico, dell'argomentazione, per poi stabilire se esso abbia effettivamente corso anche in Cartesio; se quindi abbia effettivamente senso applicare alle *Meditazioni* un esercizio didattico come quello sopra annunciato.

Nei *Topici*, opera di riferimento per la nostra problematica, Aristotele si occupa di tracciare una distinzione fra argomentazione dialettica e dimostrazione scientifica, individuando la prima per distinzione rispetto alla seconda, ovvero in modo indiretto, per enumerazione dei caratteri differenziali (Aristotele 1994, libro I, 100a-101b). Posto che esiste un discorso che viene preso in sé stesso come vero, ve ne sarebbe un altro che invece si presenta come non fornito di questa pretesa e si definisce allora 'problema dialettico'. Mentre il primo si trova costituito da proposizioni che sono vere perché «forzano la convinzione, non per una ragione esterna, ma per sé stesse», sono cioè immediatamente evidenti allo spirito di chi le considera, il secondo si ingenera come un 'problema', o per l'assenza di argomenti o per la presenza di molti argomenti contrastanti, non di per sé evidenti.

Schematizzando il ragionamento di Aristotele, la differenza fra dimostrazione e argomentazione sembra prodursi non solo a livello di contenuti, ma anche a livello di struttura: in un caso – quello della dimostrazione – la presenza di tesi per sé evidenti, senza necessità di confronto con altre tesi, ci induce a pensare che la dimostrazione costituisca per Aristotele un discorso necessariamente monologico; nell'altro – quello dell'argomentazione – l'assenza di argomenti certi o la loro molteplicità, ci autorizza a ritenere che l'argomentazione costituisca invece necessariamente uno scambio di punti di vista fra uno o più soggetti, che potremmo genericamente indicare con il termine 'dibattito' o con quello ancora più generico di 'discussione', oppure con espressioni più precise, come 'esame interiore', 'dialogo', 'controversia' a seconda del grado di opposizione fra le tesi.

Ma è davvero questa la posizione di Aristotele sull'argomentazione, con la quale dovremo poi confrontare le mosse argomentative di Cartesio? In realtà, piano strutturale e contenutistico non sono chiaramente distinti nella prosa di Aristotele, all'interno di una vera e propria teoria dell'argomentazione. La struttura di scambio, più o meno controversiale, non è un carattere logicamente obbligato e rigido dei problemi dialettici, discendente dalla natura opinabile delle loro premesse. Nell'ottica pragmatica che assume Aristotele nei *Topici*, un problema ha semplicemente tante più chances di prodursi e di poter essere descritto ed esemplificato, le sue tesi classificate a posteriori come opinioni, quanto più si produce come un conflitto fra tesi contrapposte e in misura di destare reale 'imbarazzo' o turbamento degli interlocutori (Aristotele 1994, libro I, 104b-105a). Ora questo non avviene per tutti i problemi, nemmeno a struttura controversiale, ma solo per quelli in cui la questione discussa non è banale, come nel caso «la neve è bianca o meno», o «si devono o non si devono onorare gli dèi e i genitori» (104b-105a). Di fatto, la situazione classica del problema dialettico è quella che vede scontrarsi, su questioni serie, il punto di vista dell'opinione media con quello dell'opinione illuminata, tipicamente quella del filosofo, o dei diversi filosofi in disaccordo fra loro.

Se ciò che caratterizza l'argomentazione è un continuum storicamente determinato di forma e contenuto, imprevedibile da una teoria, non è necessario che un discorso si presenti esplicitamente come argomentativo dal punto di vista della natura delle sue premesse perché di fatto nel suo insieme lo sia. Aristotele stesso riconosce che l'espressione di idee ammesse non manifesta mai, a prima vista, il loro carattere opinabile, poiché ne verrebbe meno la forza persuasiva (100b-101a). Quindi è del tutto plausibile che anche Cartesio, da buon dialettico, argomenti le regole del metodo adottando le stesse procedure di cui si occupa Aristotele nei *Topici*, senza riconoscere in prima persona la natura opinabile delle premesse da cui muove, né un qualche debito verso Aristotele.

D'altra parte, Aristotele sostiene che per quanto la propria formulazione del metodo dialettico sia approssimativa, essa è adeguata allo scopo assegnato alla dialettica. Lo scopo dell'argomentazione non è uno solo e non coincide con il dimostrare il 'vero', ma è molteplice: sviluppare una certa abilità intellettuale all'argomentazione, agevolare il contatto con gli altri in vista della persuasione, sviluppare conoscenze filosofiche (*Topici*, 101a-101b). Quest'ultimo risultato si articola poi in due sottospecie: come capacità di discernere il vero dal falso e pervenire a fissare anche i principi delle dimostrazioni scientifiche, oppure come capacità di deliberare rispetto a questioni pratiche. In effetti, «Un problema dialettico è una questione che può riguardare sia una l'alternativa pratica di una scelta e di un rigetto, sia l'acquisizione di una verità e di una conoscenza» (*Topici*, 104b).

Al di fuori dalla cornice delle scienze già fondate, dove i principi sono assunti come postulati, ciò che è 'vero' non è altro quindi che ciò che da 'verosimile' viene effettivamente 'verificato' attraverso l'argomentazione. L'argomentazione come metodo di esame pervade e penetra tanto il dominio dell'agire pratico quanto quello della scienza, senza soluzione di continuità o cesura fra il campo

teorico-conoscitivo e quello pratico-deliberativo. In entrambi gli ambiti, l'argomentazione non è un atto puntuale, immediato, ma una procedura di scelta fra più alternative, di cui sono possibili solo esemplificazioni e non definizioni normative. Nel caso della prova del principio di non contraddizione, l'alternativa è deliberare di accettarlo oppure essere ridotti al silenzio, come una pianta. Evidenza immediata e verità pertanto non coincidono perfettamente in Aristotele: se ci si riferisce all'evidenza dei principi delle scienze, in quanto già provati dialetticamente, l'immediatezza è relativa al momento e alle circostanze pratiche della prova, non è cioè in sé stessa assolutamente immediata; se invece ci riferiamo all'evidenza dei principi prima di essere provati e inclusi nel corpus delle scienze, lo loro evidenza è realmente immediata ma non coincide con la certezza della loro verità (in quanto non sono ancora stati verificati). Ad eliminare la distanza fra verità ed evidenza immediata sarà piuttosto l'interpretazione scolastica delle tesi aristoteliche, la quale fa dipendere l'evidenza con cui cogliamo certi fatti dalla loro verità oggettiva e considera quest'ultima come una proprietà ontologica dell'ente in quanto causato da Dio.

3. L'argomentazione come processo deliberativo: le *Meditazioni* cartesiane

Riducendo la portata ontologica del pensiero di Aristotele, e considerando l'importanza che riveste il fattore temporale al suo interno, è possibile ritrovare anche nel pensiero di Cartesio una riformulazione del problema dell'evidenza conoscitiva di tipo schiettamente argomentativo-deliberativo. L'obiettivo di Cartesio è capovolgere l'assunto scolastico – più che strettamente aristotelico – per cui la verità oggettiva di certi fatti fonda l'evidenza con cui li cogliamo. In realtà, è l'evidenza interna della coscienza come autocoscienza che fonda la verità. Per produrre questo capovolgimento, Cartesio è nondimeno costretto ad attingere ad alcuni luoghi comuni dell'argomentario filosofico, ma anche al metodo che accompagna tradizionalmente il loro uso: creare un problema rispetto a questioni che destino imbarazzo non solo per i filosofi, ma per un uditorio potenzialmente universale, al quale viene richiesto di effettuare delle scelte, imboccare dei bivi, fondamentali per la conduzione della vita in generale.

Proponiamo qualche esempio. Per fondare l'evidenza del cogito è necessario sgomberare il campo da tutte le opinioni comuni e diffuse sulla realtà del mondo esterno. Ma come farlo senza realizzare una mera petizione di principio, per cui l'evidenza di un principio corrisponde alla mera forza psicologica, soggettiva, con cui lo avvertiamo? La prova meno compromettente avviene per assurdo, attivando un'idea contraria alla certezza, di carattere però ancora filosofico. Si tratta della tesi scettica per cui è saggio dubitare di tutto ciò che presenti anche la sola minima ombra di dubbio. L'adagio è che ciò che una sola volta mi ha ingannato potrebbe ingannarmi sempre e, d'altra parte, se si è veramente filosofi, o se si vuole imitare i filosofi, si ricerca una certezza assolutamente esente da errore.

All'obiezione di Gassendi che gli faceva notare il carattere contro-intuitivo, non degno «del candore di un filosofo», della posizione del dubbio metodico, Cartesio replica:

[...] dove dite che «non c'era bisogno di fingere un Dio ingannatore, né che io dormissi» un filosofo si sarebbe creduto obbligato ad aggiungere la ragione per cui ciò non può essere messo in dubbio; o, se non ne avesse avuto, come di fatto non ce ne sono, si sarebbe astenuto dal dirlo. Né avrebbe aggiunto neppure che bastava in quel luogo allegare come ragione della nostra diffidenza la poca luce dello spirito umano, o la debolezza della nostra natura; poiché a nulla serve, per correggere i nostri errori, dire che ci inganniamo perché il nostro spirito non è molto chiaroveggente o la nostra anima è inferma; perché è come dire che erriamo perché siamo soggetti all'errore (Cartesio 1967, 519-20).

La risposta fa leva sulla rivendicazione della qualità filosofica dell'Io delle meditazioni. Esso, specie nell'avvio della prima Meditazione, coincide con l'Io personale di Cartesio, il quale non cessa di essere filosofo nemmeno quando dubita su dettagli concreti, come la propria stanza, gli oggetti che la popolano, la vestaglia che indossa (Cartesio 1967, 200). L'argomento della qualità filosofica del ragionamento non costituisce quindi una premessa certa ed evidente di per sé, ma vale solo all'interno di una situazione dialogica concreta, dove l'acribia del filosofo può risaltare, brillare, per differenza con il senso dell'uomo comune⁶.

D'altra parte, per condurre a buon fine tutta l'argomentazione, e trovare un punto fermo che resista al dubbio, Cartesio si deve poi rimettere nei panni dell'uomo comune, «tuttavia debbo considerare che sono uomo» (Cartesio 1967, 200). L'«uomo» una volta persuaso di dubitare in modo radicale dal filosofo in vestaglia, metterà in dubbio non solo la certezza dei sensi con l'esperimento del sonno e della veglia, ma anche – cosa inedita per i filosofi – il carattere certo delle matematiche e l'esistenza di un Dio buono. L'ipotesi di un genio ingannatore è costruita mettendo al posto del dotto che saprebbe conciliare presenza dell'inganno e grazia superiore, l'«uomo» ordinario. Costui, privato ormai di tutte le certezze tranne quella di ingannarsi, deve ammettere l'esistenza di un genio malefico come nostro artefice (Cartesio 1967, 202-03).

Di seguito, però, dovendo stabilire l'evidenza indiscutibile e immediata della proposizione «cogito ergo sum», Cartesio richiama di nuovo la figura del filosofo, maestro dei distinguo. Il filosofo chiarisce in che senso è da prendersi l'affermazione per cui l'io sarebbe una *res cogitans*. Occorre innanzitutto dare un supporto provvisorio, un soggetto linguistico, a tutti gli atti di pensiero, che se lasciati a sé stessi, potrebbero legarsi, tramite l'immaginazione, alla materia delle sensazioni rispetto alle quali non si è ancora stabilita alcuna evidenza (Cartesio 1967, 208-10). Polemizzando con Hobbes e con la sua celebre obiezione «Passeggio, sono una passeggiata», Cartesio evoca di nuovo la competenza

⁶ Gouhier fa notare come Cartesio, pur respingendo la retorica, assegni alla filosofia il compito non solo di dimostrare ma anche di persuadere i lettori legati a pregiudizi (Gouhier 1955); Canziani afferma che la ragione dell'uso cartesiano di tanti differenti generi letterari, dal trattato alla meditazione, dal dialogo all'epistola, sia da ricercare nella consapevolezza di dover cercare «the most adequate forms to “propose” the new knowledge to interlocutors with quite different convictions» (Canziani 1990).

del filosofo per ricacciare indietro ogni rischio di confusione e decostruzione dell'edificio appena innalzato:

E non vi è qui rapporto o convenienza fra la passeggiata e il pensiero, perché la passeggiata non è mai intesa altrimenti che come l'azione stessa; ma il pensiero si prende qualche volta per l'azione, qualche volta per la facoltà, e qualche volta per la cosa in cui risiede questa facoltà. E io non dico che siano una stessa cosa l'intellezione e la cosa che intende, e neppure la cosa che intende e l'intelletto, se l'intelletto è preso per una facoltà, ma solamente se è preso per la cosa stessa la quale intende. Ora, confesso francamente che, per significare una cosa o una sostanza, che io volevo spogliare di tutte le cose che non le appartengono, mi sono servito di termini semplici e astratti per quanto ho potuto, come, al contrario, questo filosofo, per significare la stessa sostanza, ne impiega altri assai concreti e composti, cioè quelli di soggetto, materia e di corpo, allo scopo di impedire, per quanto può, che si possa separare il pensiero dal corpo. E io non temo che il modo di cui egli si serve, che è di unire così parecchie cose insieme, sia trovato più adatto per giungere alla conoscenza della verità che il mio per mezzo del quale distinguo, per quanto posso, ogni cosa (Cartesio 1967, 347).

Globalmente, l'argomentazione assume in Cartesio il carattere di una procedura deliberativa che si svolge nel tempo, conosce fasi, pause e riprese, bivi e alternative di scelta, non è circoscrivibile né nell'atemporalità della dimostrazione, né nel qui e ora delle teorie della comunicazione. Essa si svolge nella durata qualitativa dell'esperienza vissuta (Bergson 2004), intesa come un continuo entrare e uscire dalle certezze che è la vita della filosofia, più che una filosofia della vita; vita come darsi progressivo di problemi, per cui ogni fase del ragionamento deve essere compitamente eseguita, il dubbio vissuto a proposito di oggetti specifici e nominati (la vestaglia, il fuoco, il camino, la matematica, Dio), per produrre l'effetto finale: la conversione della verità nell'evidenza immediata, e quindi incontestabile, dell'atto di pensiero che la coglie.

Astratta dal contesto deliberativo che l'ha prodotta, l'argomentazione di Cartesio ha ingenerato effetti durevoli nella cosiddetta «storia della filosofia», per molti versi contrari allo spirito di ricerca che l'ha alimentata, incentrato sulla richiesta di tempo per meditare e avanzare argomenti provvisori da sfidare. La tesi cartesiana dell'evidenza immediata del cogito è stata a sua volta superata, ma ciò che permane è l'idea che non vi è filosofia dove non vi è teoria, sistematicità analoga ad un sistema dimostrativo a-temporale, e non darsi di problemi. La comprensione dei passaggi argomentativi del ragionamento cartesiano resta, allora, importante per comprendere questo effetto saturante associato al progresso della filosofia come teoria e la validità dei vari tentativi di aggirarlo o sabotarlo. Un tentativo di messa fra parentesi di questa narrazione della filosofia come teoria è portato avanti con discreto successo dalla filosofia di ispirazione fenomenologica ed esistenzialista. Nel campo degli studi sull'argomentazione, accanto ai tentativi di produrre una teoria sistematica, si affiancano anche sviluppi, di segno opposto, tesi a comprendere l'argomentazione come strumento di risoluzione di problemi (van Eemeren e Grootendorst 2008; Mayer 2009).

Ai fini più ristretti e modesti della didattica scolastica, tornare a ragionare sui testi attualizzando il contesto problematico, deliberativo, che li ha prodotti, prima in sede di lettura e poi attraverso il dibattito, permette di associare tali testi al proprio vissuto e attivarne una comprensione più profonda.

4. Proposta di attività didattica: preparazione e attuazione di un dibattito deliberativo a partire dal testo delle *Meditazioni*

Questo paragrafo vuole descrivere le fasi dell'attività didattica condotta in classe, ovvero: lettura e analisi del testo; estrapolazione dei principali luoghi argomentativi e scelta del luogo oggetto del dibattito da svolgere in classe (topico); chiarimento del topico a cura dell'insegnante e costituzione delle squadre; svolgimento del dibattito e valutazione; discussione finale. Le fasi preparatorie al dibattito sono particolarmente sviluppate, in termini di tempo e di azioni intraprese. Riteniamo che, per avere un orizzonte deliberativo, un dibattito debba essere preliminarmente nutrito, sia con la varietà dei punti di vista disponibili, sia con l'indicazione di strategie per organizzarli in una linea argomentativa.

Per l'attività di dibattito si è scelto di adottare il protocollo *Patavina Libertas* della Palestra di Botta e risposta⁷. Di questo condividiamo soprattutto l'equilibrio fra la parte ideativa, di costruzione-esposizione degli argomenti, nelle sezioni del prologo, dell'epilogo e dell'argomentazione vera e propria, e la parte tecnico-operativa, nelle sezioni della replica, della controreplica e del dialogo socratico. Senza indulgere troppo nelle perorazioni retoriche, il modello non pecca nell'estremo opposto di un serrato logicismo tipico della disputa.

A) Lettura e analisi: 6 ore di lezione.

La lettura è stata guidata dall'insegnante con la finalità di sensibilizzare gli studenti a cogliere certi elementi dell'argomentazione del filosofo: a quale uditorio si sta rivolgendo, con quali finalità, quali argomenti vengono dati a sostegno delle tesi di volta in volta avanzate, con quali forme logiche gli argomenti vengono sviluppati (deduzione, induzione, analogia, ragionamento per assurdo). Con 'Luoghi argomentativi', 'topici', 'premesse', o più semplicemente 'argomenti', ci riferiamo unitamente agli elementi di forma e contenuto, espliciti e impliciti, che Cartesio adduce a sostegno delle proprie tesi. Dal momento che abbiamo sostenuto il carattere deliberativo dell'argomentazione di Cartesio, abbiamo scelto di far emergere la struttura di questi luoghi, intesi come snodi e alternative pratico-discorsive, creando delle mappe deliberative per ogni meditazione studiata⁸. La specificità di mappe di questo tipo è quella di tracciare non solo gli argomenti

⁷ Cfr. per una descrizione: <<https://bottaerisposta.fisppa.unipd.it/le-attivita/il-protocollo-lpatavina-libertasr/>> (2021-01-25).

⁸ Un valido esempio di mappe deliberative applicate alla pratica del dibattito si trova in P. Alotto, *Mappe per argomentare, per deliberare, e prendere decisioni* in <https://medium.com/la-scuola-che-non-c%C3%A8/mappe-per-argomentare-deliberare-e-prendere-decisioni-e003bf6df1e7> (2021-01-25).

a supporto di una tesi, ma anche le domande di partenza dalle quali emerge la pertinenza della stessa, il contesto e gli intenti della sua formulazione, nonché i destinatari, le eventuali premesse e assunzioni implicite e le evidenze dichiarate. Nel caso della prima *Meditazione* una mappa deliberativa tenderà a mostrare come una delle assunzioni implicate dalla questione che avvia procedimento del dubbio metodico – è opportuno dubitare in modo radicale? – è che l'inganno, inteso come l'atto stesso di ingannare ed essere ingannati (non la mera situazione ingannevole contro la quale non avrebbe più senso deliberare) sia sempre un male un'imperfezione da evitare: per questo il filosofo, che ricerca la perfezione, deve emendare la sua ragione dall'errore in modo radicale. Ponendosi in un'ottica deliberativa, appare chiaramente l'inscindibilità fra il contesto di formulazione della domanda e la forza argomentativa dell'assunzione che viene formulata in risposta: «se si vuole essere filosofi», occorre dubitare in modo radicale.

B) Enucleazione dei principali argomenti: 1 ora di lezione

Sempre sotto la guida dell'insegnante gli studenti sono condotti a riprendere e riesaminare i principali luoghi argomentativi del testo, ripercorrendo le mappe deliberative. Uno di questi argomenti diventerà la tesi da discutere nel corso dell'attività.

Nella scelta della tesi da discutere, l'insegnante ha ritenuto di lasciare libertà di opzione agli studenti, sia nel selezionare un argomento fra quelli presenti nel testo di Cartesio, sia, successivamente, nella formazione delle squadre pro e contro l'argomento. Da un lato, il contesto ristretto della classe permette quest'operazione perché non vi è la necessità di gestire e coordinare grandi gruppi, dall'altro, una maggiore libertà nella scelta delle tesi da discutere ci appare raccomandabile anche per una ragione di fondo. Un dibattito costruito *ad hoc* su tesi predefinite e attribuite dall'alto ci sembra atto a potenziare solo le competenze comunicative-relazionali degli studenti – l'allenamento a discutere e a persuadere di cui parla Aristotele – e non anche le competenze più latamente filosofiche, consistenti nel saper deliberare su questioni pratiche. Per potenziare queste competenze filosofiche e impostare il dibattito come una deliberazione in vista di una possibile soluzione pratica, occorre fornire agli studenti i moventi per impegnarsi realmente nel dibattito, cioè lasciare spazio alle loro inclinazioni. Ciò non significa che gli aspetti comunicativi debbano essere svalutati; intendiamo, piuttosto, suggerire l'idea che quanto più si è intimamente convinti di una tesi, tanto più si tende ad argomentarla meglio, con effetti persuasivi sull'uditorio. Sarebbe auspicabile portare l'elemento di esame e scelta anche all'interno delle esperienze di dibattito realizzate in contesti più ampi e limitare il più possibile l'introduzione di forzature adottate ai soli fini organizzativi dell'attività.

Nel caso qui presentato, gli studenti hanno scelto come topicum la tesi «L'inganno è sempre un male?», adducendo, da un lato, il carattere apicale di questo assunto per tutta l'argomentazione di Cartesio nelle *Meditazioni*, dall'altro, la maggior risonanza che il problema dell'inganno ha nelle loro vite, rispetto ad altre questioni affrontate dalle *Meditazioni*.

C) Fase preliminare al dibattito: 1 ora

In questa fase l'insegnante si occupa di chiarire il senso della tesi e di coordinare le operazioni di costituzione delle squadre. All'interno di una classe formata da 23 studenti, si sono costituite due squadre di dibattito. Gli studenti che hanno scelto di non dibattere sono andati a costituire la giuria, in numero dispari. Per quanto riguarda la chiarificazione della tesi, l'insegnante ha esplicitato come la confutazione della tesi «L'inganno è sempre un male» coincida logicamente con la sua contraria «esiste uno e almeno un caso in cui ingannare non è un male, ovvero è un bene». È stato inoltre chiarito che 'inganno' è da intendersi come l'azione intenzionale di ingannare e non come la semplice situazione del trovarsi ingannati. Da un lato, è in questa accezione che ragiona Cartesio domandandosi se esista un genio ingannatore da cui dovremmo guardarci, dall'altro, solo un'azione intenzionale sembra essere oggetto di un possibile giudizio in termini di 'bene' o 'male'.

D) Svolgimento del dibattito e valutazione: 1 ora

Lo svolgimento del dibattito in classe è la tappa conclusiva di un lavoro di approfondimento della tesi che si sviluppa essenzialmente, per ogni squadra, fuori dall'aula. Fondamentale per la sua preparazione è la costruzione da parte di ogni squadra di una linea argomentativa attraverso la realizzazione di mappe per la deliberazione (figura 1 e *infra*). Le due squadre sono partite da una definizione condivisa di inganno sulla base delle indicazioni dell'insegnante: «Parvenza di vero creata ad arte per far cadere in errore qualcuno». Entrambe le squadre, nel prologo o nell'argomentazione, hanno richiamato questa definizione, sottolineando l'elemento della manipolazione psicologica dell'inganno preso in questa accezione. La squadra che difende la tesi *contra* ha posto come argomento che esistono casi in cui ingannare è lecito per realizzare un bene di ordine superiore alla preservazione della libertà interiore di non essere manipolati, ovvero la conservazione della vita. È stata richiamata implicitamente l'idea di una gerarchia di mezzi e fini all'interno della quale si colloca la comprensione umana del bene, senza tuttavia riferirsi ad alcuna teoria filosofica in merito, ma riportando piuttosto esempi concreti, come l'inganno a danno delle autorità naziste architettato da Oskar Schindler per salvare una comunità di ebrei. La squadra *pro* ha scelto invece di lavorare sul piano dei principi filosofici, e di problematizzare che cosa sia il bene in generale: il bene non è mai il fine di un'azione, ma concerne un carattere puramente formale dell'azione stessa, in quanto libera e non manipolata dall'inganno. In questa prospettiva l'inganno può essere necessario, ma sempre e solo come un male minore e non come un bene in sé, da ricercare in modo pianificato, come nell'esempio di Schindler. La replica della squadra *pro* è che questo sarebbe argomento 'da filosofi', non diverso da quelli avanzati da Cartesio, mentre nella realtà, specie quella contemporanea, segnata da eventi tragici come i genocidi, il ragionamento esige delle priorità sostanziali, chiaramente identificabili, di scelta. La contro-replica accetta la qualifica del carattere filosofico dell'argomentazione, ma rilancia sostenendo che la non manipolazione è la condizione stessa per poter deliberare razionalmente attorno a qualsiasi argomento, mentre l'inganno non può mai essere provato come un bene in sé, ma

solo al limite come male minore o necessario. In questo caso, è il rinfacciarsi o il prendersi l'etichetta di filosofi che struttura lo scambio discorsivo, e determina la capacità di replica e controreplica, al di là degli argomenti di merito avanzati.

Per quanto attiene la valutazione del dibattito rimandiamo la trattazione all'ultimo paragrafo, dove verranno esplicitati i criteri di valutazione, le competenze attivabili, e le componenti della griglia di valutazione. In questa sede, esplicitiamo che la griglia è stata predisposta anticipatamente dall'insegnante e assegnata alla giuria degli studenti qualche giorno prima dello svolgimento del dibattito in classe, senza però fornire direttamente agli studenti delle indicazioni in merito al suo uso. La scelta di assegnare la valutazione agli studenti si collega a due argomenti, un motivo e un fine. Da un lato, riteniamo che l'approfondimento della natura argomentativa del testo di Cartesio, con la mappatura del processo deliberativo, abbia fornito agli studenti degli strumenti di costruzione delle argomentazioni, e quindi, indirettamente, di valutazione delle stesse; dall'altro, riteniamo che l'esperienza della valutazione possa essere di per sé formativa per gli studenti, rendendoli consapevoli degli aspetti che vengono valutati anche nel contesto delle normali interrogazioni scolastiche, e più in generale nella comunicazione ordinaria.

E) Restituzione della valutazione e discussione conclusiva: 1 ora

In questa fase la giuria emana il verdetto e lo motiva collegandolo agli indicatori della griglia. Anche quest'attività fuoriesce dalle consuete esperienze di dibattito strutturato, dove non solo la giuria è composta da membri esterni alla componente studentesca, ma non condivide nemmeno con i dibattenti i motivi della valutazione. La valutazione in modalità *peer to peer* si giustifica, da un lato, con la necessità di coinvolgere tutta la classe nell'attività valutativa, dall'altro, con la necessità di saggiare la validità e la funzionalità della griglia rispetto ai soggetti cui è destinata l'attività, ascoltando le motivazioni della giuria. Per l'esplicitazione di un giudizio di merito sulla griglia di valutazione rimandiamo alla sezione conclusiva.

5. Competenze attivabili e griglia di valutazione

In questa sezione si tratta di contestualizzare l'attività svolta nel quadro delle competenze che la normativa scolastica assegna all'insegnamento della filosofia e quindi, su questa base, elaborare una proposta di griglia di valutazione. Nell'ambito della normativa italiana, all'insegnamento della filosofia vengono assegnate diverse competenze da sviluppare: alcune, strettamente disciplinari, sono richiamate in modo esplicito; altre, trasversali e afferenti all'area dell'educazione alla cittadinanza, sono attribuite all'insegnamento della filosofia per abitudine invalsa ad associare i temi affrontati nel suo insegnamento con i valori della cittadinanza democratica. Nel primo caso la normativa di riferimento è contenuta nell'indicazione degli obiettivi specifici di apprendimento (OSA) all'interno delle ultime Indicazioni Nazionali (2013); nel secondo caso, nel DM 139/2007, che recepisce la direttiva europea sulle

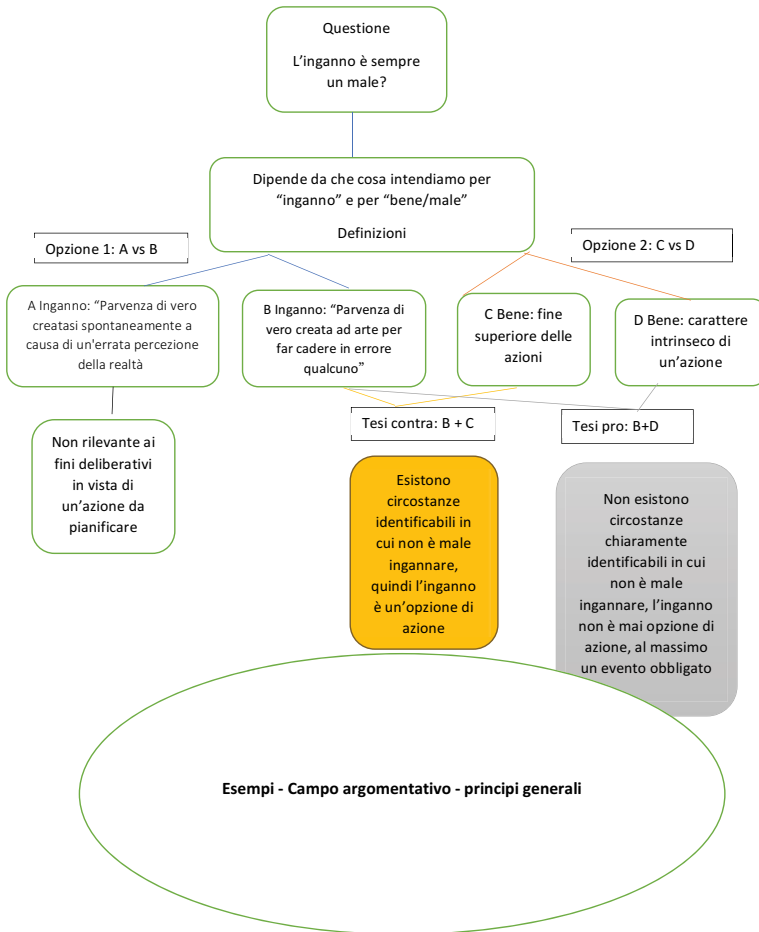


Figura 1.

«competenze di cittadinanza» e le sdoppia nelle cosiddette «competenze di base», di pertinenza delle singole discipline, e nelle «competenze chiave di cittadinanza», generali e oggetto di valutazione e certificazione formale a scadenze periodiche. Riteniamo che un'attività come il dibattito, costruita avendo in mente l'orizzonte deliberativo, possa contribuire a motivare e rinsaldare il legame fra filosofia ed educazione alla cittadinanza: non solo dal punto di vista della contiguità tematica, che pur sussiste, ma anche dal punto di vista della coerenza esistente fra le cosiddette «competenze disciplinari» e quelle «trasversali».

Fra le competenze disciplinari pertinenti con le attività di dibattito, sia in aula che in versione allargata, indichiamo:

- Saper sostenere una tesi e saper ascoltare e valutare le argomentazioni altrui.

- Leggere e interpretare criticamente un testo filosofico.
 - Saper riorganizzare le conoscenze per temi e problemi, in modo sincronico.
 - Applicare strumenti e metodi filosofici alla comprensione dei problemi esistenziali della società contemporanea.
- Fra le competenze chiave di cittadinanza:
- Acquisire e interpretare l'informazione, utilizzando diverse fonti, distinguendo fatti e opinioni.
 - Individuare collegamenti e relazioni, cogliendo ed elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti fra fenomeni e concetti, anche appartenenti ad ambiti diversi ed epoche differenti.
 - Comunicare, comprendere messaggi di vario genere e conoscenze disciplinari.
 - Collaborare e partecipare comprendendo diversi punti di vista, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.

Da queste enumerazioni, emerge la sovrapposizione di obiettivi formativi fra la filosofia e l'educazione alla cittadinanza. In entrambi i casi, ciò che si richiede di sviluppare attraverso la collaborazione di più competenze è precisamente il tipo di attitudine deliberativa implicata nell'attività che abbiamo descritto: una capacità di riorganizzare le conoscenze, non solo in chiave storica o puramente logica, ma anche per pertinenza e importanza tematica, avendo particolare cura nella selezione e interpretazione delle informazioni in vista della costruzione di linee argomentative.

Volendo trasporre queste competenze in una griglia di valutazione che tenga conto della priorità e della ridondanza di certe competenze nelle due liste, si potrebbe realizzare un sistema valutativo del tipo di quello dettagliato nelle tabelle che seguono. La griglia è unica e non distinta per le diverse parti del dibattito (e per dibattenti) perché assumiamo che il dibattito, come procedura deliberativa, sia un procedimento solidale nelle sue parti e continuo.

Indicatori per Forza della tesi	Descrittori 0-4 punti	Descrittori 5-10 punti	Descrittori 11-15 punti	Descrittori 16-20 punti	Descrittori 21-25 punti
Pertinenza e attendibilità dei contenuti	Insufficiente ricognizione delle fonti e selezione di dati pertinenti	Sufficiente ricognizione delle fonti e dei dati pertinenti	Discreta ricognizione dei dati pertinenti	Buona ricognizione delle fonti e dei dati pertinenti	Ottima ricognizione delle fonti e dei dati pertinenti
Ricchezza e originalità dei contenuti	Insufficiente elaborazione della materia e assenza di originalità	Sufficiente elaborazione della materia, scarsa originalità	Discreta elaborazione della materia e originalità	Buona elaborazione della materia e originalità	Ottima elaborazione della materia e originalità
Articolazione e collegamenti fra dati e opinioni sostenute	Insufficiente articolazione fra dati e opinioni di contesto	Sufficiente articolazione fra dati e opinioni di contesto	Discreta articolazione fra dati e opinioni di contesto	Buona articolazione fra dati e opinioni di contesto	Ottima articolazione fra dati e opinioni

Indicatori per strategia argomentativa	Descrittori 0-3	Descrittori 4-7	Descrittori 8-11	Descrittori 12-15	Descrittori 16-19
Coerenza logica (deduzione, induzione, esempio, analogia et alii)	Scarso utilizzo di schemi argomentativi; mancata corrispondenza fra premesse e conclusioni di un argomento	Sufficiente utilizzo di schemi argomentativi e corrispondenza fra premesse e conclusioni	Discreto utilizzo di schemi argomentativi e corrispondenza fra premesse e conclusioni	Buon utilizzo di schemi argomentativi e puntuale corrispondenza fra premesse e conclusioni	Utilizzo vario e diversificato di schemi argomentativi e ottima corrispondenza fra premesse e conclusioni
Corretta relazione fra il tempo impiegato e la rilevanza degli argomenti per il dibattito	Inadeguata relazione fra tempo impiegato e rilevanza	Sufficiente relazione fra tempo impiegato e rilevanza	Discreta relazione fra tempo impiegato e rilevanza	Buona relazione fra tempo impiegato e rilevanza	Perfetta relazione fra tempo impiegato e rilevanza degli argomenti nell'economia globale del dibattito
Capacità di replica	Replica assente o fuori tema	Replica sufficiente, limitata agli argomenti secondari	Replica discreta, concentrata sugli argomenti primari	Replica completa, concentrata sugli argomenti primari e su quelli secondari	Replica perfetta, volta a demolire l'intero edificio dimostrativo sciogliendo nesso il fra argomenti, primari e secondari
Indicatori per forza di persuasione	Descrittori 0-2	Descrittori 3-5	Descrittori 5-7	Descrittori 8-10	Descrittori 11-13
Ricchezza espressiva e lessicale	Insufficiente ricchezza espressiva e lessicale	Sufficiente ricchezza lessicale ed espressiva, anche se non sempre adeguata al contesto	Discreta ricchezza lessicale ed espressiva, adeguata al contesto	Buona ricchezza lessicale ed espressiva, adeguata al contesto	Ottima ricchezza lessicale ed espressiva, adeguata al contesto e consapevole della polivocità dei termini
Stile comunicativo, intonazione e gestualità	Assenza di uno stile comunicativo identificabile	Stile comunicativo incerto e ondivago	Discreto stile comunicativo, coerente nelle sue manifestazioni	Buono stile comunicativo, coerente ed efficace nel captare l'attenzione dell'uditorio	Ottimo stile comunicativo coerente, efficace e capace di suscitare reazioni verbali o di altra natura nell'uditorio

Attivazione delle emozioni dell'uditorio	Nessuna attivazione emozionale	Sufficiente attivazione emozionale, limitata agli aspetti criticati nella controparte	Discreta attivazione emozionale, estesa anche agli aspetti proposti dalla squadra, ma estemporanea	Buona attivazione emozionale, relativa ai pro e contro delle varie posizioni e inserita nella strategia argomentativa complessiva della squadra	Ottima attivazione emozionale relativa ai pro e ai contro delle varie posizioni, inserita nella strategia argomentativa complessiva, e accompagnata da elementi di metacognizione sul ruolo delle emozioni nei processi deliberativi
--	--------------------------------	---	--	---	--

6. Conclusioni

Nelle conclusioni di questo saggio riportiamo qualche osservazione relativa all'applicazione e funzionalità della griglia qui proposta. Nell'applicarla alla valutazione del dibattito in oggetto si è accordata la vittoria alla squadra pro, per la capacità di trovare argomenti pertinenti che motivassero l'adozione della propria tesi, non solo in astratto, ma anche in un contesto pratico. Ingannare è sempre un male, proprio perché non sarebbe praticamente possibile deliberare in modo buono un'azione ingannevole, non essendo chiari quali sono i beni oggettivi in vista di cui sarebbe deciso l'inganno. Meglio considerare l'inganno come l'*extrema ratio*, come un male minore, quando ogni spazio di discussione è venuto meno.

Dal punto vista della funzionalità della griglia, è stato invece fatto notare come la ricchezza degli indicatori e l'articolazione dei descrittori, unita alla presentazione sintetica e non per singolo dibattente, renda l'uso della griglia non immediato. Occorre stendere preventivamente un report dettagliato del dibattito che segua i suoi snodi argomentativi e solo successivamente procedere all'applicazione della griglia ai vari interventi. La non immediatezza della valutazione presenta un pro e un contro. Il vantaggio consiste nello spingere il giudice a documentare e ponderare le sue scelte, prima di valutare effettivamente, facendo convergere la stessa valutazione verso un ragionamento di tipo deliberativo. Il contro è che questo tipo di attitudine valutativa andrebbe a sua volta formata e preparata da precise indicazioni fornite dall'insegnante, e più fundamentalmente nutrita dalla conoscenza degli argomenti di partenza proposti da Cartesio in materia di conoscenza e inganno. Nel caso in oggetto, il pubblico giudicante si è diviso in due campi: ha spontaneamente realizzato o meno il report preliminare, a seconda di quanto ha avvertito come stimolante l'argomento del dibattito e le teorie proposte dai compagni in merito.

Queste indicazioni, tratte da un'esperienza pratica di dibattito, non risolvono la questione di sapere quale sia, *in assoluto*, il tipo di sistema valutativo da privilegiare per la valutazione di un dibattito, e nemmeno quale sia, in generale, la forma dibattimentale da prediligere, quella controversiale-polemica o quella deliberativo-filosofica. Suggestiscono però una concordanza tendenziale fra il procedimento valutativo e l'oggetto della valutazione, e più in generale il fatto che un procedimento argomentativo è e viene avvertito tanto più deliberativo quanto più integra delle posizioni percepite come sfidanti, cruciali; posizioni che appaiono filosofiche per differenza con altre, più che per mera virtù intrinseca. La versione deliberativa del dibattito, incentrata sulla selezione autonoma e ragionata dei temi da dibattere, è potenzialmente in grado di mobilitare le conoscenze non solo degli attori del dibattito, ma anche del pubblico che lo valuterà, realizzando una più completa inclusione di vari punti di vista, nel solco di quel pluralismo di prospettive che definisce lo spazio della cittadinanza. Solo da questa specifica prospettiva il dibattito deliberativo appare preferibile rispetto ad altre forme dibattimentali. Al suo interno appare raccomandabile inserire anche argomenti tratti da testi che nel tempo sono stati studiati, dibattuti, combattuti, come esempi tangibili di originalità argomentativa e che possono effettivamente nutrire le capacità di esame critico e scelta degli studenti. In molti casi, almeno fino a Cartesio, questi testi assommano fortunatamente molti di quelli che ritroviamo citati e spiegati nei manuali di storia della filosofia.

References

- Aristotele. 1994. *Opere*. Roma-Bari: Laterza.
- Bergson, H. 1967 (1925). *La teoria dell'istituzione e della fondazione*. Torino: Giuffrè.
- Bergson, H. 2004 (1922). *Durata e simultaneità*. Roma: Raffaello Cortina.
- Berti, E. 2001. *Aristotelismo*. Bologna: Il Mulino.
- Biscuso, M. 2015. "Descartes e la trasformazione della meditatio in genere letterario." *Lo Sguardo* 17 (1): 59-88.
- Canziani, G. 1990. "Some Aspects of Eloquence in Descartes's Works." *Argumentation* 4: 53-68.
- Cartesio. 1967. *Meditazioni metafisiche. Risposte alle Quinte Obiezioni*. In Cartesio. *Opere*. Roma-Bari: Laterza.
- Cattani, A. 1994. *Forme dell'argomentare*. Padova: Edizioni GB.
- Danto, A. C. 1984. "Philosophy as/and/of Literature." *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association* LVIII, 1: 5-20.
- van Eemeren F., e R. Grootendorst. 2008. *Una teoria sistematica dell'argomentazione*. Milano: Mimesis.
- Gilson, E. 1930. *Etudes sur le rôle de la pensée médiévale dans la formation du système cartésien*. Paris: Vrin.
- Gouhier, H. 1955. "La résistance au vrai et le problème cartésien d'une philosophie sans rhétorique." In *Retorica e barocco*. Atti del III Congresso Internazionale di Studi Umanistici, Venezia 15-18 giugno 1954, a cura di Enrico Cattanei, 85-98. Roma: Bocca.

- Hadot, P. 2008. *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni con J. Carlier e Arnold I. Davidson*. Torino: Einaudi (*La Philosophie comme manière de vivre*. Paris: Albin Michel, 2001).
- Mayer, M. 2009. *La problematologia, filosofia, scienza e linguaggio*. Ariccia (RM): Aracne editrice.
- Perelman, C., e L. Olbrechts-Tyteca. 1976. *Trattato dell'argomentazione. La Nuova Retorica*. Torino: Einaudi.
- Rorty, A. O. 1983. "Experiments in Philosophic Genre: Descartes' Meditations." *Critical Inquiry* 9: 545-64.
- Rée, J. 1984. "Descartes's Comedy." *Philosophy and Literature* 8: 151-66.
- Trabattoni, F. 1997. "Platone e la comunicazione." In *Associazione italiana di cultura classica*, Delegazione della Brianza, vol. VII (8), a cura di K. Syggelasai, 7-25.