

Come definire il termine Europa? E prima ancora di diventare cittadini europei come identificare: “Chi è un cittadino europeo?”.

In effetti si può diventare un convinto cittadino europeo se si è preso pieno possesso del suo significato e aver scandagliato a fondo il concetto storico-filosofico di identità.

Le riflessioni del testo di Gabriele Osthoff- Münnix ci inducono in tal senso e a orientarci verso una piena lettura filosofica talvolta ritenuta come secondaria. Sicuramente una partenza che dona spazio anche alla storia, alla geografia e alle lingue è indispensabile, ma senza il primato di una educazione filosofica al fine di sostenere un pieno e condiviso senso comune di identità ogni sforzo per una cittadinanza europea sarebbe vano.

Non certo si vuole mettere in ombra che educare all’Europa significa anche orientarsi con interesse verso una educazione civica o all’ insegnamento delle lingue straniere ma in realtà molti studi e contributi mettono in ombra il suddetto primato da rispettare: quello del saper filosofare e del saper ben pensare rispettando la dignità umana.

Filosofare è da considerarsi un processo a priori seguito, senza alcun dubbio, da tutti i possibili sviluppi delle scienze. Filosofare significa formare un pensiero razionale finalizzato non solo alla crescita individuale ma, nello stesso tempo, al senso di appartenenza alla collettività.

Insegnare a sapere pensare, sapere riflettere e sapere argomentare non è di certo evidente senza un serio ed approfondito studio della filosofia. Senza letture filosofiche, senza un buon apparato logico e, soprattutto, senza il desiderio di porsi questioni e costanti interrogazioni si corre un serio rischio di incorrere nelle mendaci opinioni, nel mero particolarismo e individualismo che alimenterebbero solo degli egoismi facendoci dimenticare di un uso della ragione kantianamente proteso verso la ricerca della verità.

L’attività formativa e il costante esercizio critico attraverso la quotidiana pratica del rinnovamento della didattica ci potranno aprire, ad ampio raggio, le porte verso la costruzione di una Europa fondata sulla solidarietà delle nuove generazioni che finalmente eviteranno ipocrisie e artificiose definizioni.

*Riccardo Sirello*

\*\*\*

## **L’IDENTITÀ EUROPEA E L’EDUCAZIONE FILOSOFICA**

**Gabriele Osthoff-Münnix**

Traduzione dal tedesco di Riccardo Sirello

Sommario:

- 1 Cosa dobbiamo intendere con il termine “Europa”?
2. Identità confessionale o impegno di valore: Chi è un cittadino europeo?
3. Trasmissione di valori o chiarimento di valori? Come può la filosofia sostenere un senso di identità europea?
4. Conseguenze didattiche

### **1. Cosa dobbiamo intendere con il termine “Europa”?**

L’“Europa” non è solo un continente al quale appartiene, per esempio, esclusivamente una piccolissima parte della Turchia, ma la Russia fino agli Urali, e naturalmente anche l’Inghilterra

e la Svizzera. A parte la classificazione geografica, dopo la catastrofe della Seconda guerra mondiale, un'unione economica si è sviluppata nelle strutture politiche della odierna Unione Europea, che in tempi di globalizzazione sono meglio in grado di affrontare, almeno lo si spera, i problemi mondiali. Problemi come il clima, l'ambiente, le migrazioni, ecc. non possono più essere affrontati singolarmente dagli Stati nazionali. Certo, in "Europa" non abbiamo una sola Costituzione e amministrazione come negli Stati Uniti d'America e la costruzione di una struttura politica "dal basso", in condizioni democratiche, è incomparabilmente più complicata, poiché la diversità - non solo linguistica, ma anche storica - è molto maggiore. Ma l'obiettivo, di una convivenza pacifica per un reciproco vantaggio, vale ogni sforzo, anche se oggi, di fronte al populismo e ai ricorrenti nazionalismi, sono emerse nuove difficoltà che rendono il lavoro molto più difficile.

Siamo abituati a chiamare la nostra cultura europea anche la cultura del cosiddetto "Occidente", perché alla sera il sole tramonta a ovest. Ma cosa significa "cultura occidentale" (Huntington: "il cosiddetto occidente", molto semplicisticamente, in contrasto con l'Islam?). Dal punto di vista dell'Africa siamo il Nord, dal punto di vista del continente americano (Gli USA, per Samuel Huntington, insieme all'Europa formano la cosiddetta civiltà "Occidentale")<sup>2</sup> siamo l'Est; quindi, i termini sono relativi.

Quando si pensa alle origini della cultura europea, vengono alla mente i fondamenti storico-intellettuali delle odierne democrazie della filosofia greca, che possono essere visti come una radice comune dell'Europa. È chiaro, tuttavia, che la cultura greca non è diventata ciò che era ed è per noi oggi, ma - come l'odierna filosofia interculturale ne è attualmente a conoscenza - deve la sua esistenza a una rete di culture mediterranee. Anche se pensiamo all'emergere della filosofia nella cultura greca (uno dei tre luoghi in cui, nel cosiddetto "periodo dell'Asse",<sup>3</sup> l'umanità ha fatto breccia nel pensiero filosofico), va notato che, almeno in Grecia, ciò non è avvenuto di propria iniziativa. "Gli studiosi dogmatici puntano i riflettori sulla Grecia antica, mentre il resto del palcoscenico è immerso nell'oscurità ma se si illumina l'intero palco si possono vedere gli altri interpreti: mesopotamici, persiani, egiziani e fenici. Si comprende che nell'antica Grecia non c'era solo il monologo eroico, ma numerosi dialoghi che facevano parte di un'opera polifonica".<sup>4</sup> I termini greci per i pesi e le misure e i termini nautici, ad esempio, hanno avuto origine dai prestiti semitici. Infine, i greci hanno ottenuto il loro alfabeto dai fenici, quest'ultimi, avevano basi commerciali in tutto il Mediterraneo orientale". Solo pochi anni dopo l'introduzione dell'alfabeto 'greco', la nuova abilità si era diffusa in tutto il Mediterraneo di lingua greca. I Frigi, i Lydi e i Lyciani in Oriente hanno adottato l'alfabeto, così come gli Etruschi e gli Iberi in Occidente".<sup>5</sup>

Anche in seguito la cultura "occidentale" non fu esente dalle influenze del Levante: Talete di Mileto e Omero, per esempio, provenivano dall'attuale Turchia, Agostino dalla Tunisia e Plotino dall'Egitto e la filosofia greca arrivava in "Europa" solo con una deviazione attraverso la filosofia araba.<sup>6</sup>

Su questa base, quale potrebbe essere definita l'"essenza" della cultura occidentale, almeno in Europa? Spesso le radici dell'identità "occidentale" sono state viste nell'antichità greca, nella tradizione giudaico-cristiana e nell'Illuminismo. Ma anche questo non è privo di problemi:

Chi vaga nel passato alla ricerca delle origini della cultura europea difficilmente può evitare un dilemma generale: Nel tentativo di trovare la sostanza, vengono essenzializzati particolari tratti culturali e vengono rifiutati modelli di identità alternativi. Ad esempio, identificare l'eredità giudaico-cristiana come

---

<sup>2</sup> Samuel Huntington, *Der Kampf der Kulturen*, München 1996, p. 291 e segg. parla anche di "L'Occidente e il resto".

<sup>3</sup> Questo termine, usato per la prima volta da Karl Jaspers e anche da Habermas nel suo nuovo libro, si riferisce al periodo intorno al 500 a.C., quando lo spirito umano diffuse la filosofia in tre luoghi, in India, Cina e Grecia. Vd. anche Ram Adhar Mall, *Tre luoghi di nascita della filosofia: Cina, India, Europa*, Bonn 1989.

<sup>4</sup> Iliya Trojanov/Ranjit Hoskoté, *Kampfabsage. Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen*, München 2009, p. 44.

<sup>5</sup> Brumlik, Schrift, *Wort und Ikone*, p. 19,45 e sg.

<sup>6</sup> Holenstein, *Philosophie-Atlas. Orte und Wege des Denkens*, Zürich 2004, pp. 84-91.

significativa spesso nega il contributo dell'Islam alla storia europea non solo nel Medioevo;<sup>7</sup> sottolineare il ruolo dell'ellenismo, che non era solo greco ma anche asiatico o persiano, ignora il ruolo dei cosiddetti "barbari". Infine, concentrarsi eccessivamente sul ruolo dell'Illuminismo può correre il rischio di sminuire l'importanza del Romanticismo nella formazione della moderna coscienza europea e nello sviluppo dei sentimenti nazionali. Nonostante l'ampia prospettiva storica, la triade culturale sopra menzionata è sinonimo di scelta deliberata, escludendo così dal progetto europeo altre possibili opzioni di identificazione collettiva.<sup>8</sup>

Questo esempio mostra [mette] chiaramente in evidenza le difficoltà dell'essentialismo: ciò che è essenziale può essere visto in modo diverso da diverse prospettive. Kraus suggerisce quindi che l'identità culturale non dovrebbe essere definita da un insieme sostanziale di valori che dipendono da prospettive culturalmente etnocentriche, ma piuttosto preferisce prendere le memorie collettive, il sapere quotidiano codificato, l'etnia, la lingua o la religione come indicatori di appartenenza al gruppo.

Ma la frase dell'"Occidente cristiano", che i populistici usano spesso per allontanare ciò che è straniero, è legata ai valori e non senza problemi; in molti Paesi la secolarizzazione ha fatto spazio (nell'ex DDR l'ateismo era addirittura prescritto dallo Stato), e anche gli antichi greci non erano cristiani. Il tempo dell'Andalusia moresca, in cui prima della Riconquista, cristiani, ebrei e musulmani vivevano pacificamente insieme in un'epoca di alta cultura, dimostra che ad esempio l'Islam non deve essere semplicemente escluso. Deve essere incluso anche il contributo spesso enorme del pensiero e della cultura ebraica, sia di origine sefardita che ashkenazista. Pertanto, l'Europa non può essere semplicemente vista come la roccaforte della famiglia linguistica indoeuropea. L'indiano, nonostante ha altri caratteri, è più simile alle lingue germaniche che alle altre lingue asiatiche, e il basco, come ha già notato Wilhelm v. Humboldt, è completamente al di fuori della suddetta famiglia linguistica, così, ad esempio, non devono essere escluse dall'identità europea le lingue finno-gurgiane o slave parlate in Finlandia e in Ungheria. Tra le memorie collettive vanno sicuramente annoverate le traumatiche esperienze delle guerre di religione all'inizio dei tempi moderni, dopo le quali almeno le religioni dei Paesi coinvolti hanno iniziato ad apprendere la tolleranza, e a prendere atto della catastrofe delle guerre mondiali del secolo scorso. Purtroppo, tutto questo non ha impedito, contrariamente a ogni aspettativa, che il razzismo e l'intolleranza rifioriscano e che lo straniero debba essere escluso, per quanto possibile, come una minaccia per il proprio. Ciò è particolarmente vero per i paesi a cui non è stato permesso di avere molti contatti con altre culture durante la Guerra Fredda. Nelle società moderne, non solo in Europa nel suo insieme, ma anche nei singoli paesi, stiamo già assistendo a una grande pluralità e diversità interne che non possono essere livellate, non solo attraverso la mobilità internazionale e le interdipendenze economiche.

## **2. Identità confessionale o impegno di valore: Chi è un cittadino europeo?**

Ma di cosa si tratta? Quando possiamo definirci cittadini europei? La questione rimanda alla disputa universale medievale tra Essentialismo e Nominalismo. Tutti quelli che si definiscono europei sono europei? Questa sarebbe l'identità confessionale proposta dal politologo americano Francis Fukuyama,<sup>9</sup> poiché per, lo studioso, l'etnia – "sangue comune"- e altri indicatori di identità sono diventati obsoleti. Dopotutto, le differenze e le diversità interne a una nazione sono troppo grandi per permettere di dedurre alcune caratteristiche essenziali: non esiste una società omogenea, anche se i populistici amano suggerirlo e vogliono svalutare ed escludere tutto ciò che è "straniero". L'alternativa, un nome comune basato su caratteristiche tipiche comuni, si è già dimostrata problematica, poiché tali definizioni fissano anche, quasi a determinare, per il futuro, come qualcuno deve essere a causa di determinate caratteristiche. Non esiste una

---

<sup>7</sup> Vd. ad es. Münnix, *Das Bild vom Bild*, Freiburg, pp. 180-245.

<sup>8</sup> Kraus, *A Union of Diversity. Identity and Polity-Building in Europe*, New York 2008, p. 39 (Traduzione dell'autore).

<sup>9</sup> Fukuyama, *Identität., Wie der Verlust der Würde die Demokratie gefährdet*, Hamburg 2019. *Engl. Identity. The Demand for Dignity and The Politics of Resentment*, New York 2018.

“cultura del contenitore”, in cui le culture si appoggiano al rispettivo spirito popolare come contenitori chiusi<sup>10</sup> e creano una cultura popolare specifica. Le classificazioni essenzialiste portano a generalizzazioni e fissazioni che non sono sensibili ai processi di sviluppo e ai cambiamenti e falliscono di fronte alla diversità interna. Amartya Sen trova tali classificazioni come attribuzioni dall'esterno latentemente violente;<sup>11</sup> e Chokr definisce tale essenzialismo “un fondamentale malinteso della cultura”. L'idea che le culture abbiano caratteristiche distinte e diverse e si chiudano ermeticamente fuori da altre influenze culturali è un'illusione.<sup>12</sup> Inoltre, la formazione dell'identità oggi avviene sempre più spesso tra culture; con Mead si possono anche assumere processi dialettici tra prospettiva interna ed esterna e forse anche in termini hegeliani uno sviluppo superiore.<sup>13</sup>

In questa sede vorrei seguire il suggerimento di Wittgenstein e prendere una posizione intermedia tra essenzialismo e nominalismo per quanto riguarda i concetti di identità. L'europeo non è chi si definisce così, né chi ha le caratteristiche “tipiche” decisive di un europeo (che dovrebbe esserlo, data l'incredibile diversità?). Qualsiasi definizione è insufficiente e poco complessa. La soluzione di Wittgenstein al problema non sta nella presenza di una sostanza comune o di un nome con un nome comune, ma nella presenza di somiglianze familiari. Come i membri di una famiglia, non tutti abbiamo tutte le caratteristiche tipiche in comune, ma piuttosto alcune che possono sovrapporsi in molti modi, e queste somiglianze fanno sì che siamo collegati come una storia familiare comune. Il processo di unificazione italiana sotto Garibaldi, ad esempio, è paragonabile al superamento del particolarismo tedesco nei singoli principati, che è andato di pari passo con l'emergere di un nuovo sentimento romantico nazionale. E gli sviluppi della musica, della pittura e del teatro in epoca barocca o tardo-romantica dimostrano che diversi membri della famiglia europea hanno lavorato e si sono ispirati l'un l'altro in modo molto diverso e individuale, ma anche simile. Ma l'identità europea comprende anche il fatto che, a differenza di altri ambienti culturali, l'era del razionalismo, a partire dalla Francia, ha fatto sì che l'uomo con il suo spirito si rivelasse un “*maître et possesseur de la nature*” secondo il motto cartesiano, e così, nonostante tutti i problemi di questa opposizione, ha sviluppato una tecnica vitale che poteva proteggere dalle forze della natura e facilitare la vita. Lo sviluppo dell'individualismo “occidentale”, che non ha avuto luogo in altre culture, come quella asiatica o africana, è dovuto, tra l'altro, al cartesiano “*cogito ergo sum*”. Questo razionalismo si diffuse fino alla dea Ragione, che fu temporaneamente venerata durante la Rivoluzione francese al posto di altre eroine e prevedeva una forma speciale di secolarizzazione in Francia, che non si sviluppò in questo modo in altri paesi europei. Dopo tutto, il grido di battaglia della Rivoluzione Francese “*liberté, égalité, fraternité*” ha fatto sì che oggi nella maggior parte delle costituzioni europee - e non solo in quel contesto<sup>14</sup> - la dignità umana, la libertà negativa e positiva, l'uguaglianza o l'equivalenza degli individui di fronte alla legge, indipendentemente dall'origine, dall'etnia, dal sesso, dalla religione, ecc. e la solidarietà siano ancorati come valori fondamentali. I diritti umani sono una conquista europea! E danno anche origine a doveri umani, che devono dimostrarsi rispettosi di questi diritti.

Il Rinascimento italiano e il trattato di Pico della Mirandola sulla dignità umana sono centrali per lo sviluppo di queste idee. Lo stesso vale per l'umanesimo spagnolo, ad esempio all'Università di Salamanca, in vista della scoperta del “nuovo mondo, fece da sfondo alla cosiddetta controversia di Valladolid.<sup>15</sup> Contro la brutale azione dei conquistadores in America Centrale, fu posta la domanda se non esistessero i cosiddetti “diritti naturali” per tutte le persone create da Dio in virtù della loro natura, ad esempio rinunciare alla vita e alla proprietà, cosa che non si

<sup>10</sup> Ulrich Beck, *Globalisierung?*, Frankfurt 1998, p. 49 e sgg.

<sup>11</sup> Amartya Sen, *Identity and Violence. The Illusion of Destiny*, London 2006, p.11 sgg. e 42.

<sup>12</sup> Chokr, A Fundamental Misconception of Culture: Philosophical and Political Implications, in: Botz-Bornstein / Hengelbrock (Hg.) *Re-ethnicizing the Minds? Cultural Revival in Contemporary Thought*, p. 406.

<sup>13</sup> Münnix, Identität und Alterität. Personengese zwischen den Kulturen, Europa Forum Philosophie 68, pp. 65-87.

<sup>14</sup> Vd. la Carta dei Diritti Americana, non immune dalla Dichiarazione dei Diritti Umani di Lafayette.

<sup>15</sup> Bartolomé de las Casas, Disputation von Valladolid, in: Mariano Delgado (eds.), *de las Casas, Werkausgabe* Bd. 1, Paderborn 1994, pp.336-436. Vd. anche B. Latour, Whose Cosmos, which Cosmopolitics? In: Coi. Robertson-von Trotha, *Kultur und Gerechtigkeit*, Baden-Baden 2007, p.44 e sgg.

dovrebbe assolutamente ignorare; molto tempo prima c'era una prima formulazione dei diritti umani in Francia con il generale Lafayette, che poi ha avuto un impatto anche sul "Bill of Right" nella Costituzione americana.

Tuttavia, i diritti umani, così come formulati nella Dichiarazione delle Nazioni Unite del 1948, non sono sacrosanti. Probabilmente non sarebbe stato possibile raggiungere un accordo se i paesi oggi rappresentati fossero già membri. Dopo tutto, i diritti dei minori sono già stati ratificati e riconosciuti come vincolanti da molti paesi del mondo. I diritti umani si sono sviluppati storicamente in fasi diverse e solo oggi, per esempio, si è pensato al diritto all'acqua potabile. Un'altra questione controversa è il diritto al lavoro, come sancito come diritto positivo nella Dichiarazione dei diritti umani del Cairo, ma che, in Lussemburgo, per esempio, appare solo come un diritto negativo, probabilmente per timore che questo diritto possa poi essere rivendicato. Dall'Africa proviene la critica che questi diritti umani sono diritti individuali e non proteggono i diritti dei gruppi, ad esempio delle minoranze.<sup>16</sup> E che dire del diritto islamico di soddisfazione per le vittime di crimini di violenza,<sup>17</sup> o del diritto di morire con la propria famiglia?<sup>18</sup> In questi ambiti, sulla base di ciò che è stato realizzato, il dialogo interculturale è assolutamente necessario per comprendere meglio le altre tradizioni e per discutere e stimolare possibili ulteriori sviluppi della codificazione dei diritti umani.

Oltre ai diritti umani, ci sono altri valori che hanno un ruolo in "Europa". Dopo tutto, la filosofia di Montesquieu della separazione dei poteri ci ha portato a recepire che per le nostre democrazie odierne (e a differenza, per esempio, della Turchia), che il ramo legislativo, esecutivo e giudiziario dovrebbero essere rigorosamente separati, che la legislazione deve provenire da un parlamento eletto in cui i vari partiti siano rappresentati da "rappresentanti del popolo" impegnati in una Costituzione e che la magistratura e l'amministrazione della giustizia devono essere necessariamente indipendenti da essa, così come gli organi esecutivi. Infine, che dovrebbe esserci un panorama mediatico indipendente in cui - come nei parlamenti - siano possibili discussioni controverse. Ma questa tradizione dello Stato di diritto, che è ovvia per i mitteleuropei, in cui anche i governi devono rispettare diritti e leggi e non devono assolutamente essere al di sopra di esse, che devono anche, ad esempio, prevenire il nepotismo e la corruzione, non sembra ancora vincolante per tutti i membri dell'Unione Europea, come lo è attualmente per la Polonia, o per la "democrazia illiberale" di Viktor Orban. Certamente non per la Turchia, che si batte per "l'Europa", dove ogni critica è bollata e perseguitata come "terrorismo" e dove difficilmente si può parlare di organi legali e media indipendenti. La "democrazia" è definita in quel luogo semplicemente come la possibilità di elezioni senza prendere nota delle tradizioni e dei cresciuti valori europei. Le fonti filosofiche dello Stato di diritto - e qui in particolare ci sono grandi lacune<sup>19</sup> nell'educazione filosofica - e dei diritti umani devono quindi essere integrate in un'educazione alla costruzione dell'identità sia nelle scuole che nelle università. Non basta occuparsi dell'insegnamento filosofico nelle predette istituzioni con l'emergere della democrazia attica, che in ogni caso non si applicava comunque alle donne e agli schiavi, ma solo ai cittadini maschi liberi di Atene, e per sopprimere l'ulteriore sviluppo dell'idea di democrazia.

In "Europa" guardiamo ad una storia culturale spesso comune in cui le influenze reciproche sono sempre state efficaci. Un concerto a più voci, che comprende anche lo sviluppo dell'economia nazionale in Inghilterra (oggi presente come neoliberalismo), l'umanesimo pacifista di un Erasmo da Rotterdam, la "Pansofia" e la "Panglottia" del Comenius ceco e il suo canone educativo emancipatorio ("omnia omnibus omnino"), hanno contribuito il primo socialismo francese e molte altre correnti, che non sono mai state solo nazionali, ma hanno sempre influenzato altri

---

<sup>16</sup> Kwasi Wiredu, Demokratie und Konsensus in traditioneller afrikanischer Politik, in: Gabriele Münnix, (eds.), *Wertetraditionen und Wertekonflikte. Ethik in Zeiten der Globalisierung*, Nordhausen 2013, pp. 231- 242.

<sup>17</sup> Hamid Reza Yousefi, Menschenrechte im Vergleich der Kulturen, in: Gabriele Münnix (eds.), *Wertetraditionen und Wertekonflikte. Ethik in Zeiten der Globalisierung*, Op. cit., pp. 95-108.

<sup>18</sup> Johan Galtung, *Menschenrechte – anders gesehen*, Frankfurt 1997, p.29. Cfr. anche (eds.), *Die Menschenrechte im interkulturellen Dialog*, bereits Frankfurt 1998, con contributi dall'America centrale, dall'Asia meridionale, orientale e occidentale e dall' Africa.

<sup>19</sup> Cfr. Andrzej Kaniowski et al. (eds.), *Rechtsstaatlichkeit: KANT*, Lodz 2012.

Paesi europei, anche la Russia pre-rivoluzionaria. E questo non è solamente un fenomeno dell'età moderna. Anche nel Medioevo gli studiosi dei vari Paesi erano in rete e, con la lingua franca latina dell'epoca, riuscivano a muoversi agevolmente tra le università di Parigi, Oxford, Colonia e Praga e a sviluppare la loro influenza - anche filosofica - in altri luoghi. (Comenius, ad esempio, era attivo anche in Inghilterra e in Svezia,). Questa idea di rete, che non deve essere creata di nuovo, è cresciuta storicamente riconducendo all'idea di somiglianze familiari. Anche se non possiamo stabilire un'essenza comune dell'identità europea (asiatica, africana), siamo collegati come una famiglia con molteplici connessioni e riferimenti e con una storia intellettuale spesso comune. Sono le grandi idee che ci hanno mosso e continuano a farci muovere insieme. Dobbiamo solo imparare a guardare più da vicino queste somiglianze, perché sono quelle che ci uniscono nonostante tutte le nostre diversità. E queste idee sono di origine filosofica.

Gli europei (nell'UE) non sono quindi solo coloro che si definiscono tali, ma devono anche sentirsi legati ai valori comuni, perché l'UE si considera un'unione di valori, e non solo un'unione a vantaggio reciproco. Ma questo non è comunicato abbastanza.

### **3. Mediazione di valore o chiarimento di valore? Come può l'educazione filosofica sostenere il senso di identità?**

Come si impara a sentirsi europei? Jacques Delors una volta chiese che all'Europa fosse "data un'anima". Ma cosa potrebbe formare un'anima così? Le riflessioni di Wittgenstein comprendono anche l'idea di forme di vita legate al linguaggio, che viviamo e condividiamo nella vita quotidiana. Queste forme di vita, come ho già detto chiaramente, sono comunque legate ad alcuni valori che si sono sviluppati nella nostra storia comune. Vorrei sostenere richiamandomi a Charles Taylor che questi valori comuni condivisi,<sup>20</sup> prima ancora di ogni razionalizzazione, sono fonte della nostra identità e pertanto ci uniscono, non solo in piccole sottoculture, ma anche nel concerto a più voci delle tradizioni europee di valore.

Il Canada, che è stato il primo Paese al mondo a sancire il multiculturalismo come valore nella sua Costituzione e sta mettendo a disposizione dei suoi immigrati, che devono superare grandi ostacoli, degli assistenti all'integrazione per due anni ai fini della naturalizzazione. Questi assistenti non sono solo destinati a facilitare la loro vita quotidiana verso le autorità, ma anche a rendere comprensibili i valori della Costituzione canadese. Un sistema a punti, che valuta sia la conoscenza dell'inglese e del francese sia la formazione professionale o accademica, è decisivo per il permesso di lavoro. Quest'ultimo offre la possibilità di divenire "residenti canadesi" e dopo una attesa il riconoscimento della "cittadinanza canadese". Gli immigrati francesi (spesso provenienti dal Maghreb islamico o da altri stati africani delle ex colonie) devono assimilare i valori di *liberté, égalité, fraternité* e *laïcité* talvolta con difficoltà per quanto concerne l'uguaglianza femminile, che nella vita quotidiana non è ovunque praticata, ma, in tutti i paesi europei, legalmente sancita.

Ma come si creano tali legami di valore se non appartengono al nucleo della precedente identità? Come si possono rendere preziosi questi valori anche tra i giovani della propria cerchia culturale senza incorrere in forme di indottrinamento?

In Pedagogia e al congresso dell'APA americana a Boston su "Pre-college Ethics Education" (l'autore è stato invitato in questa sede per una conferenza), sono stati giustapposti concetti e valori alternativi con l'intento di chiarimento, di confronto e possibili mediazioni.

La chiarificazione dei valori è anche una ricerca pedagogica secondo la quale i valori vengono intesi come individuali e soggettivi. L'educazione ai valori deve quindi consistere, ad esempio all'interno di una classe, nel rendere tutti consapevoli dei propri valori (spesso inconsci) e nel farne negli altri, prendendone nota, esperienza. La discussione critica è auspicabile ma, a causa

---

<sup>20</sup> Charles Taylor, *Sources of the Self*, Francoforte 1996. Cfr. anche l'intervista a Charles Taylor condotta da Gabriele Münnix a Montreal sulla "charte des valeurs" del Parti Québécois di allora: *Identità, valore morale e violenza. Intervista a Charles Margarve Taylor*, in: Europa Forum Philosophie 64 ("Violence"), Nordhausen 2015, pp. 9 - 16.

di un approccio relativistico, non può generalmente indirizzarci verso valori e legami di valore comuni, ma può condurci verso un imperativo di tolleranza.<sup>21</sup> Al contrario, l'approccio della trasmissione dei valori crede in valori oggettivi, forse anche universalmente validi, che non devono essere discussi, ma piuttosto veicolati da genitori e insegnanti al fine di introdurre i bambini e i giovani nella comunità dei valori garantendo la continuità dei valori attraverso le generazioni.<sup>22</sup>

Si possono chiedere giustificazioni, ma le critiche non sono auspicabili. Qui l'educazione ai valori è educazione all'atteggiamento e i valori dovrebbero essere tramandati e mantenuti in questa tradizione. Ma questo approccio può essere motivi di abusi, ad esempio con la propaganda politica, orientando verso l'indottrinamento di valori e lasciando troppo poco spazio alla riflessione. In un'educazione ai valori filosofici, tuttavia, proprio la riflessione dovrebbe avere spazio. È per questo che ho proposto un terzo approccio, quello del "libero legame con se stessi attraverso l'intuizione".<sup>23</sup> Il concetto implica una motivazione morale, perché non prescrive valori da interiorizzare, ma lascia spazio per riflettere sui valori, per interrogarli sulle loro implicazioni e sul loro significato rimanendo, in definitiva, la decisione di ogni individuo ad impegnarsi per questi valori, ad esempio per la giustizia.<sup>24</sup> Ma cosa significa comunque giustizia? Già Aristotele aveva distinto nella sua etica nicomachea tra giustizia distributiva, giustizia compensativa (per rimediare agli svantaggi) e giustizia istituzionale comprendendone significato e approccio. Gli individui, e anche i bambini e i giovani, che vengono introdotti ai valori in questo modo, sono così rispettati nella loro competenza decisionale e nella loro volontà di impegnarsi. Questo modello promuove quindi l'auto-pensiero e il legame con se stessi: "Questo modello permette di tener conto del fatto che gli individui si interrogano sulle ragioni della validità delle norme e che la comprensione della correttezza di certe azioni può diventare essa stessa un motivo."<sup>25</sup> E noi, come insegnanti di filosofia, dobbiamo cercare di promuovere queste intuizioni affinché gli alunni e gli studenti - nel migliore dei casi - imparino a sviluppare principi per se stessi, principi di disposizione comportamentale nel senso di legami di valore. Non dovrebbe mai trattarsi solo una questione di conoscenza cognitiva; la formazione dell'io dovrebbe sempre avere anche lo scopo di educare l'io.

#### 4. Conseguenze didattiche

La didattica consiste in un intreccio di contenuti opportunamente selezionati per un gruppo target, metodi appropriati (che rendono possibili diverse forme di lavoro) e Media favorevoli a questo scopo che però non dovrebbero essere esclusivamente e sempre mezzi di testo, questo vale anche per la pratica della filosofia nelle scuole e nelle università.

Ci sono stati approcci filosofici e didattici molto diversi in Germania. Da un lato molto orientati cognitivamente verso alcuni concetti filosofici educative e con approcci ermeneutici prevalentemente testuali (come quelli di Wulf Rehfus), dall'altro lato, concetti educativi fondati sul dialogo, come nel caso di Ekkehard Martens, fino alla sua cosiddetta "tesi di costituzione", secondo la quale gli argomenti filosofici e le domande filosofiche dovrebbero prima di tutto svilupparsi nella discussione educativa in classe. In pratica, però, nella scuola e soprattutto nelle lezioni di filosofia non si può evitare di insegnare in modo orientato al gruppo target, cioè selezionando contenuti e metodi di insegnamento che siano mirati alle sensibilità e alle predisposizioni del gruppo di apprendimento. Questo al fine di suscitare interesse, facilitare l'apprendimento e migliorare il valore della memoria di ciò che è stato appreso. Naturalmente, in pratica bisogna considerare inoltre che si è vincolati dai programmi di studio e dai sillabi. Gli sforzi della

---

<sup>21</sup> Lutz Mauermann, Methoden der Wertklärung nach dem Ansatz von Raths, Harmin, Simon, in: Mauermann /Weber (eds.), *Der Erziehungsauftrag der Schule*, Donauwörth 1978, p.211 e sgg.

<sup>22</sup> Siehe z.B. Helmut Brezinka, Werteerziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, in: Herbert Huber (eds.), *Sittliche Bildung. Ethische Erziehung in Schule und Unterricht*, Asendorf 1993, p.53 e sgg.

<sup>23</sup> Norbert und Gabriele Münnix, *Leben statt gelebt zu werden. Wie wir Kinder.n Orientierung geben*, Zürich/Düsseldorf 2001, p.143 e sgg.

<sup>24</sup> Gertrud Nunner-Winkler, Zur moralischen Sozialisation, in: Herbert Huber (eds.), op.cit., p. 105 e sgg.

<sup>25</sup> Nunner-Winkler, op. cit., p. 109.

didattica di oggi per individualizzare e differenziare i processi di apprendimento nelle scuole (cosa che è piuttosto impossibile nelle università) si spingono così lontano che, dopo una diagnosi del tipo di apprendimento, i Media, i metodi e anche il modo in cui vengono affrontati i tipi di apprendimento visivo, uditivo e cinestetico sono progettati in modo diverso questo, al fine di aumentare il valore della memoria di ciò che è stato appreso. La neurodidattica include anche la consapevolezza che ciò che è stato appreso ha un adattamento migliore e che ad esso si collega una attività più indipendente del soggetto.<sup>26</sup>

Tre esempi di lezioni di filosofia non testuali, orientate all'azione, che stimolano il proprio pensiero, dovrebbero illustrarlo, come ho già utilizzato nei seminari universitari:

### 1. *La discussione neosocratica per definire i termini e i concetti*

“Dove sono i limiti di tolleranza?” Una domanda del genere all'inizio di una discussione neosocratica, secondo Leonard Nelson, il moderatore, a differenza del classico Socrate, dovrebbe non pronunciarsi trattenendosi e mirando, prima di tutto, all'obiettivo che i partecipanti durante la discussione possano riportare, a loro volta, un esempio della propria esperienza. Il gruppo deciderà poi quale può essere l'esempio più produttivo per il lavoro successivo, e la persona che dà l'esempio dovrà poi rispondere a domande più precise sulla situazione dell'esempio. Tutti gli altri pensieri e le altre domande verranno registrati per iscritto, ad esempio su una lavagna a fogli mobili su un muro (spesso una lavagna non è sufficiente), in modo che lo sviluppo del pensiero della conversazione sia sempre dinnanzi al gruppo e possa essere ripreso anche dopo le interruzioni (alla fine dell'ora). Il moderatore dovrebbe guidare il meno possibile, ma può attirare l'attenzione sulle contraddizioni e chiedere chiarimenti, in modo da sondare le dimensioni del termine da esplorare.<sup>27</sup> Alla fine ci dovrebbe essere una risposta supportata da tutti, e poi si potrebbe leggere con un diverso livello di riflessione, ad esempio: *l'Epistola de tolerantiae* di John Locke e chiedersi se questo concetto di tolleranza sia ancora attuale. Allo stesso tempo si pratica un atteggiamento di rispetto reciproco, di ascolto reciproco e di discussione.

### 2. *La procedura del metapiano per lavorare su campi concettuali*

“Cosa sono esattamente le violazioni dei diritti umani? Questa domanda non mira ad un'analisi concettuale come nel primo caso, ma a trovare il maggior numero possibile di termini per illustrare questo termine generico, che vuole essere meno astratto ex negativo. I partecipanti al seminario sono invitati a scrivere degli esempi su cartoncini o post-it (formato circa 1/3 di pagina A4) e esporli ad una parete della stanza, prima completamente non ordinati, e poi osservarli. Di solito c'è una seconda fase con aggiunte, come le idee degli altri stimolatori. (Esempi: omicidio, tortura, ficcare il naso nel diario della figlia, diffamazione, violenza sessuale, schiavitù, procedimenti giudiziari senza possibilità di difesa, divieto di manifestazioni, furti, razzismo, esperimenti farmaceutici su pazienti senili, etc.). Successivamente il compito sarà quello di organizzare i termini di questa mappa mentale, che è stata esposta sul muro, secondo i gruppi (le carte possono essere spostate) ricercando termini generici, che permettono agli studenti di comunicare tra di loro. Il Clustering<sup>28</sup> si traduce quindi in termini generici come: protezione della privacy, diritto di proprietà, interferenza con l'integrità fisica, discriminazione, libertà di opinione, ecc. Ancora, gli studenti, ognuno per conto proprio, dovrebbero scrivere i propri diritti umani sotto la voce “Ciò che non deve essere”. Questi testi saranno presentati, magari anche in un giornale murale e

---

<sup>26</sup> Elke Deparade, *Methodenlernen in der Gymnasialen Oberstufe*, Bamberg 2009, p. 7 (con suggerimenti per l'apprendimento a “misura di cervello”).

<sup>27</sup> Vd. ad es. Beispielgespräche Gisela Raupach-Strey, *Sokratische Didaktik*, Münster 2002. La prima parte del libro è disponibile in rete.

<sup>28</sup> La procedura è raccomandata da Kersten Reich, *Constructivist Didactics*, Weinheim/Basel 2012 (con un CD allegato sul pool di metodi), l'implementazione ex negativo utilizzando l'esempio dei diritti umani all'inizio di un seminario “Human Rights Intercultural” è stata una mia idea. (Il pool di metodi di Kersten Reich è disponibile anche in forma digitale: URL : <http://methodenpool.uni-koeln.de>).



potrebbero seguire questioni giustificative. Solo allora, infine, si passa alla lettura di testi classici e si può, per esempio, confrontare e discutere la Dichiarazione dei diritti umani dell'ONU del 1948 e la Dichiarazione dei diritti umani nell'Islam del Cairo del 1990. Quale concetto di dignità o di diritto esiste in ogni caso? (Verrà notato, inoltre, che in alcune culture l'eccessivo individualismo non è considerato proprio come un'indicazione di dignità).<sup>29</sup>

### 3. *Discussioni in fishbowl come struttura di argomentazione in caso di posizioni opposte*

In Germania ci sono città in cui l'80% degli abitanti (compresi i cittadini tedeschi) e ha un background migratorio e classi scolastiche in cui sono rappresentate 16 nazioni. Questa grande eterogeneità rende necessario prendere sul serio anche le prospettive non eurocentriche discutendone. Ho quindi sviluppato un concetto di multiperspettività,<sup>30</sup> perché prospettive diverse dalla propria possono certamente aiutare ad allargare gli orizzonti e contribuire al progresso della conoscenza o almeno a una migliore comprensione di altre influenze culturali.<sup>31</sup> In una discussione i rappresentanti di due diverse posizioni, ad esempio, sul ruolo delle donne (una citazione della filosofa Marie le Jard de Gournay potrebbe servire come suggerimento), si siedono uno accanto all'altro in mezzo a un cerchio composto da sedie, e accanto a ciascuna di esse una sedia rimane libera. Il metodo è adatto a dare struttura a discussioni controverse, perché dopo aver presentato due posizioni diverse, i compagni della cerchia delle sedie possono sedersi al centro accanto ai rappresentanti che vogliono sostenerli con argomentazioni ritornando successivamente alla cerchia delle sedie per fare spazio ad altri argomenti pro e contro. C'è anche la possibilità - come nel programma televisivo [in Germania] "Pro e Contra" - di fare una votazione dopo la prima presentazione delle posizioni opposte su chi sta da quale parte e di ripetere questa votazione dopo la discussione. I cambiamenti di opinione sulla base di argomentazioni che possono essere motivate incoraggiano le persone ad andare oltre la semplice opinione e ad attribuire valore alla riflessione, e anche questo è prevenzione della violenza.

Naturalmente la procedura può essere applicata anche a testi che fin dall'inizio hanno messo in contrapposizione posizioni controverse, come i dialoghi di Berkeley tra Hylas e Filonous, che, come gli antichi dialoghi socratici, possono essere presi a modello anche per il filosofare teatrale (Gefert), che nel senso dell'adozione (sperimentale) delle prospettive può aiutare a dimostrare una ancor maggiore identificazione con le posizioni. In tal senso può seguire anche il metodo dell'esperimento del pensiero, che ancora una volta è stato onorato nella moderna filosofia analitica.<sup>32</sup>

Infine, un metodo testuale orientato all'azione, che stimola il proprio pensiero e rimane a lungo nella memoria per il merito della responsabilità personale:

### 4. *il mosaico degli esperti*

Si tratta di un lavoro di gruppo in due fasi, la prima fase la quale si basa su una divisione del lavoro e la seconda fase sullo stesso lavoro con una diversa composizione del gruppo.<sup>33</sup> Se, per esempio, le idee dello Stato di diritto in Montesquieu, Kant e Hegel devono essere elaborate e messe in discussione tra loro, allora nella prima fase tre gruppi, orientati sulla divisione del lavoro, devono elaborare insieme le rispettive posizioni di Montesquieu, Kant e Hegel. Nessuno di loro può non esporsi, come avviene di solito nel lavoro di gruppo, perché i componenti del

---

<sup>29</sup> Johan Galtung, *Menschenrechte – anders gesehen*, op. cit., p. 17.

<sup>30</sup> Gabriele Münnix, *Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm*, Münster 2020, p. 182 e sgg.

<sup>31</sup> Gabriele Münnix, l'idea di filosofia sperimentale di Nietzsche. Multiperspettività e Filosofia pratica, in: Johannes Rohbeck (a cura di), *Filosofia sperimentale e Didattica filosofica. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* 15, Dresda 2014, pp. 186- 198; versione italiana: [https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione\\_Filosofica/cf36.pdf](https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione_Filosofica/cf36.pdf) in: *Comunicazione Filosofica*, n.36, Maggio 2016

<sup>32</sup> Gabriele Münnix, *The Power of Thought Experiments*, in: *Europa Forum Philosophie* 64, luogo citato., pp. 141-152.

<sup>33</sup> La procedura risale a Heinz Klippert, *Methodentraining*, Weinheim/Basilea 2004.

gruppo, dall'inizio sono a conoscenza che nella seconda fase dovranno presentare e rappresentare la posizione precedentemente elaborata con una diversa composizione di gruppo. Ad esempio, se si dispone di un gruppo di apprendimento di 18 studenti, sono possibili 6 gruppi di tre, ma anche tre gruppi di 6 partecipanti ciascuno. In quest'ultimo caso, nella seconda fase, due studenti in ciascuno dei loro nuovi gruppi, ora misti, rappresenterebbero la posizione precedentemente sviluppata come "esperti". (È particolarmente interessante se i due provengono da culture diverse e portano punti di vista diversi). In tale contesto, in questa seconda tornata diversamente composta, l'obiettivo è ora quello di discutere sulla base di ciò che è stato presentato per determinare e valutare le somiglianze e le differenze tra le posizioni. (Naturalmente l'insegnante deve aver fatto una selezione adeguata dei testi in anticipo. E per gli studenti che sono già abituati a lavorare in modo indipendente, la prima fase può essere eventualmente elaborata in preparazione di un seminario. I testi potranno ovviamente essere più impegnativi.)

Secondo i concetti didattici più recenti, le ricerche sui processi di apprendimento e le teorie dell'apprendimento un approccio puramente testuale e ermeneutico all'insegnamento con parafrasi e, nella migliore delle ipotesi, l'illustrazione di formulazioni astratte attraverso esempi deve essere un ricordo del passato. Per la maggior parte degli alunni e degli studenti è spesso estremamente noioso e ha poco a che fare con i loro vissuti. Ma se questo legame con quest'ultimi viene ripetutamente chiarito, il tema della filosofia può ispirare e guadagnare in importanza. Per questo motivo, nelle linee guida per la valutazione delle prestazioni abbiamo anche stabilito che le prestazioni puramente riproduttive non possono essere valutate come più che "sufficienti". L'analisi delle categorie, il trasferimento e il pensiero proprio forniscono poi i criteri di valutazione per i gradi superiori. Kant aveva dichiarato nella sua lezione sulla Logica: "Filosofare, tuttavia, può essere appreso solo attraverso la pratica e l'uso autosufficiente della Ragione... Chi vuole imparare a filosofare può considerare tutti i sistemi filosofici solo come una storia dell'uso della Ragione e come oggetti della pratica del suo talento filosofico."<sup>34</sup> Per questo motivo abbiamo anche ancorato gli obiettivi indicativi Kantiani: 1. pensare per se stessi, 2. pensare al posto di ogni altra persona e 3. pensare per se stessi<sup>35</sup> all'unanimità in ogni momento, sancito nelle linee guida filosofiche di molti Stati federali, e abbiamo anche indicato la "Filosofia pratica" come obiettivo nell'insegnamento preparatorio della "Filosofia pratica" in NRW sulle aree di riflessione filosofica (per gli studenti di 10-15 anni).

Queste competenze sono particolarmente auspicabili nell'insegnamento filosofico nelle Scuole e nelle Università, nei corsi di etica o di filosofia politica, ove si auspica - come effetto collaterale - rendere più comprensibili i valori che uniscono i Paesi dell'Unione Europea. Questo non è facile e richiede non solo un canone delle idee filosofiche rilevanti nei programmi di studio, ma anche la comprensione del fatto che i paesi dell'ex blocco orientale hanno inizialmente vissuto un carattere diverso dopo le guerre mondiali.

Tuttavia, questi valori comuni sono estremamente importanti, soprattutto di fronte alle gravi crisi che l'Unione europea sta attualmente affrontando, e anche i nostri giovani devono esserne consapevoli. Possono assicurarci un'identità europea come una grande famiglia e conservarla per un futuro che si spera migliore.

---

<sup>34</sup> Kant, *Logik* A 27f.

<sup>35</sup>Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* BA 167.