

Etica e responsabilità: un'unità di apprendimento

di Anna Bianchi*

Abstract

The National Guidelines for teaching Philosophy specify the skills that students must develop by the end of the upper secondary school. This article presents the learning unit *Ethics and Responsibility in Twentieth Century Philosophy*, designed for final-year students. This learning unit is aimed at consolidating the skills called for in the National Guidelines. In order to achieve such aim, it is developed through the interweaving of different approaches to the study of philosophy, and by alternating different methods of working with the students.

Keywords: ethics, responsibility, freedom, free will, subjectivity.

1. Inquadramento didattico

1.1. Etica e responsabilità nella formazione scolastica

Le *Indicazioni nazionali* concernenti l'insegnamento della Filosofia¹ nella scuola italiana impostano lo studio della disciplina secondo «una prospet-

* Liceo Classico Statale "Cesare Beccaria" di Milano; annabian@tin.it.

¹ D.M. 7 ottobre 2010, n. 211: *Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento»*, G.U. n. 291 del 14 dicembre 2010, Supplemento Ordinario n. 275. L'Allegato A del Decreto Ministeriale contiene i piani di studio previsti per i diversi percorsi liceali. Le indicazioni relative all'insegnamento della Filosofia sono riproposte nei diversi indirizzi del sistema dei licei. Nelle citazioni si indicano le pagine della Gazzetta Ufficiale che riportano le indicazioni per il Liceo classico: pp. 208-9.

tiva sistematica, storica e critica»², con un'esplicita attenzione anche a un approccio problematico ai diversi ambiti della ricerca filosofica³. Questo appare, per esempio, dalla formulazione di uno dei «problemi fondamentali» sui quali lo studente deve imparare a orientarsi, cioè: «l'etica e la questione della felicità» (D.M. 211/2010, Allegato A, p. 208).

L'etica è, dunque, indicata come una delle linee di sviluppo attorno alle quali progettare il percorso di studio della filosofia sia del secondo biennio sia del quinto anno dei licei: una linea che attraversa, seppur implicitamente, l'elenco di autori e problemi proposti dalle *Indicazioni nazionali* per lo studio del pensiero novecentesco.

Anche solo questo richiamo alla trattazione dell'etica suggerisce il contributo decisivo che l'apprendimento della filosofia offre alla formazione del profilo dello studente al termine del secondo ciclo di istruzione, tra le cui competenze sono indicati «l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale»⁴.

Non è un caso che il tema dell'educazione alla responsabilità sia ricorrente nei testi legislativi e negli atti ministeriali riguardanti la scuola, considerata l'attribuzione al sistema di istruzione del compito di formare i cittadini. Si pensi, per esempio, all'«assunzione di responsabilità», come dimensione delle «competenze di cittadinanza attiva e democratica», posta tra gli obiettivi formativi prioritari dell'ultima riforma della scuola⁵; o si pensi al rimando allo sviluppo delle competenze relative all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione presente nelle *Indicazioni nazionali* di Filosofia.

² D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89: *Regolamento recante «Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133»*, Allegato A, G.U. n. 137 del 15 giugno 2010, Supplemento Ordinario n. 128/L, p. 97.

³ La questione dei diversi approcci allo studio della filosofia ha accompagnato la storia dell'insegnamento della filosofia in Italia e il corrispondente dibattito didattico. Tuttora è discussa: si vedano gli interventi di Luca Illetterati, Enrico Berti, Paolo Parrini, Gregorio Piaia in Illetterati (2007, pp. IX-XXVII; 5-43).

⁴ D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226: *Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, Capo I, art. 1, comma 5, G.U. n. 257 del 4 novembre 2005, Supplemento Ordinario n. 174. Il decreto viene richiamato nei regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali in vigore dall'anno scolastico 2010-11: D.P.R. del 15 marzo 2010, n. 89, n. 88, n. 87, G.U. n. 137 del 15 giugno 2010, Supplemento Ordinario n. 128/L.

⁵ Legge 13 luglio 2015, n. 107: *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, art. 1, comma 7, lett. d, G.U. Serie Generale n. 162 del 15 luglio 2015. Questa legge, presentata all'opinione pubblica associata all'espressione «buona scuola», si è sovrapposta alle precedenti revisioni dell'assetto della scuola secondaria di secondo grado, ricordate nelle note precedenti.

1.2. Approcci e competenze

In questo quadro si colloca l'unità di apprendimento *Etica e responsabilità nella filosofia del Novecento*, pensata come uno degli argomenti conclusivi della formazione filosofica degli studenti del quinto anno. Considerata la necessità che ogni docente ha di selezionare e raccordare temi, problemi e autori, al fine di progettare un coerente itinerario triennale di studio della filosofia, è opportuno, innanzi tutto, soffermarsi sul valore formativo di questa scelta. Si procede alla luce dei documenti già ricordati, per evidenziare come i diversi approcci allo studio della filosofia, intrecciati nell'unità di apprendimento, consentano di consolidare proprio le competenze previste dalle *Indicazioni nazionali*. Il fatto che l'unità di apprendimento concluda la presentazione dell'etica come ambito di ricerca filosofica, infatti, permette al docente di richiamare gli interrogativi e i modelli di risposta interni all'etica già affrontati studiando la precedente storia della filosofia, riordinandoli – per quanto possibile – in modo sistematico e raccordandoli alle nuove questioni proposte. Questa impostazione consente agli studenti di consolidare la propria capacità di «orientarsi» in campo etico e di approfondire lo studio sia del rapporto tra l'etica e gli altri ambiti della ricerca filosofica sia del rapporto «tra la filosofia e le altre forme del sapere» (D.M. 211/2010, Allegato A, p. 208).

L'importanza di tali competenze è facilmente comprensibile dagli stessi studenti, dato che l'opinione pubblica oggi si trova frequentemente dinanzi a problemi di pertinenza delle etiche applicate, come la bioetica, l'etica ambientale, l'etica degli affari; o si trova a constatare la necessità di codici deontologici che specifichino tali etiche in regole e procedure; o assiste a dibattiti su specifiche responsabilità: la responsabilità dei politici, degli imprenditori, dei giornalisti e così via.

1.3. Prospettiva storica e approccio problematico

La conoscenza della storia del Novecento – segnata da guerre mondiali, totalitarismi, genocidi – e la consapevolezza del carattere planetario dei problemi che si pongono nell'era della globalizzazione, prerequisiti in possesso degli studenti dell'ultimo anno, supportano la scelta di progettare l'unità di apprendimento *Etica e responsabilità nella filosofia del Novecento* adottando una prospettiva storica e critica, coniugata con l'approccio problematico. Questa impostazione porta gli studenti a «contestualizzare le questioni filosofiche», a «comprendere le radici concettuali e filosofiche» delle domande e delle risposte formulate dai pensatori studiati, a incontrarli tramite «la lettura diretta dei loro testi» (*ibid.*) come voci coinvolte in un dibattito filosofico, dinanzi al quale interrogarsi. Non solo: i

temi affrontati nell'unità di apprendimento, insieme con le modalità di lavoro scelte dal docente, possono efficacemente concorrere sia a sviluppare l'attitudine degli studenti alla «riflessione personale» sia a consolidare le altre competenze elencate nelle *Indicazioni nazionali*, quali: «il giudizio critico, l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale, la capacità di argomentare una tesi» (*ibid.*).

Fissate queste coordinate generali, per non appesantire la lettura, si procede presentando i nuclei tematici dell'unità di apprendimento e riportando in nota i suggerimenti didattici essenziali⁶.

2. Etica necessaria e problematica

2.1. Domanda di etica, domande sull'etica

L'idea della necessità e della problematicità dell'etica oggi costituisce il cardine dell'introduzione all'unità di apprendimento. La crescente domanda di etica e i richiami alla responsabilità si scontrano, infatti, contro difficoltà che ostacolano l'elaborazione di un'etica generale e la sua fondazione razionale. Pertanto, è opportuno avviare l'attività definendo, insieme con gli alunni, una prima formulazione degli interrogativi all'origine dell'itinerario di studio da affrontare. I primi interrogativi-guida, sollecitati adottando il metodo dialogico, potrebbero appunto essere: quali problemi giustificano oggi l'esigenza di sviluppare la ricerca in campo eti-

⁶ Al termine del percorso triennale di apprendimento della filosofia si suggerisce l'adozione di metodi di lavoro che favoriscano la partecipazione attiva degli studenti, come le lezioni dialogate, l'analisi guidata dei testi filosofici, la discussione degli esiti delle attività individuali o di gruppo e così via. La scelta dei metodi si riflette sul numero di ore necessario per lo svolgimento delle unità di apprendimento, in quanto il coinvolgimento degli alunni dilata i tempi di lavoro. Pertanto, solo indicativamente, si suggerisce ai docenti interessati a proporre ai propri studenti l'unità di apprendimento *Etica e responsabilità nella filosofia del Novecento* di prevedere una durata di almeno nove ore. Nelle note successive si indicheranno, via via, i brani consigliati per la lettura ed esempi di attività assegnate agli alunni. L'analisi guidata dei brani tratti da testi filosofici può essere condotta alternando diverse modalità di lavoro in rapporto alla complessità dei testi e al modo in cui il docente intende utilizzarli nel corso della lezione. Nel caso di brani di particolare difficoltà è opportuno che il docente guidi gli studenti nell'analisi affrontando la lettura in classe; in altri casi è possibile assegnare anticipatamente la lettura dei testi, orientandola tramite domande o specifiche richieste (per esempio: identificare il problema affrontato e la tesi sostenuta; individuare la struttura argomentativa e le basi su cui poggiano le argomentazioni: dato, opinione, teoria ecc.; indicare i procedimenti logici adottati: induzione, deduzione ecc.; individuare i concetti-chiave e le relazioni tra questi: opposizione, implicazione ecc.; parafrasare e titolare). Le attività assegnate lungo lo sviluppo dell'unità di apprendimento sono proposte come occasioni per esprimere una valutazione formativa.

co? E quali ostacoli incontra tale ricerca?⁷ In secondo luogo, si potrebbe giungere, insieme con gli studenti, a domandarsi: in un contesto culturale caratterizzato dal relativismo è possibile una fondazione razionale dell'etica? Come giustificare l'obbligo di agire responsabilmente? È possibile un discorso sulla responsabilità che non implichi il riconoscimento della libertà e della soggettività?

Per rispondere al quesito sulla necessità odierna dell'etica, partendo da un'iniziale raccolta di interventi degli alunni sui problemi posti dalla mondializzazione dell'economia e della tecnica, è possibile proporre già la lettura di passi dell'opera *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, realizzando così un primo incontro con Hans Jonas, autore affrontato nell'unità di apprendimento. Le considerazioni di Jonas sulla crescita smisurata dei poteri dell'uomo grazie alle nuove tecnologie e, quindi, sulla vulnerabilità della natura, sui rischi delle conseguenze irreversibili delle azioni umane, sui pericoli per l'uomo stesso – non più solo soggetto, ma anche oggetto delle proprie tecniche⁸ – possono costituire uno stimolo significativo per gli studenti nell'ottica dell'euristica della paura.

2.2. Nichilismo e vuoto etico

Per affrontare, invece, il quesito sugli ostacoli che rendono problematica l'etica, come primo passo si può proporre agli studenti una riflessione sul venir meno dei fondamenti ontologici e metafisici dell'etica, accompagnata dall'affermarsi del nichilismo, condizione in cui i valori e i riferimenti morali si dissolvono, creando una condizione di vuoto etico. È un passo che può essere compiuto ritornando con gli studenti alla morte di Dio annunciata da Friedrich Nietzsche⁹ e alle conseguenze morali di questa azione, sintetizzate da Jean-Paul Sartre con l'affermazione: «tutto è lecito se Dio non esiste, e di conseguenza l'uomo è “abbandonato” perché non trova, né in sé né fuori di sé, possibilità d'ancorarsi»¹⁰.

⁷ Per affrontare questi primi interrogativi si consiglia la lettura di passi tratti dall'*Introduzione* del saggio *L'etica contemporanea* di Jacqueline Russ (1997, pp. 7-16), dalla quale si è ripreso il titolo del paragrafo 2, o la lettura di brani selezionati dalle opere degli autori presentati nell'unità di apprendimento.

⁸ Si suggerisce l'analisi guidata dei paragrafi I-IV e VII del Capitolo primo: *La mutata natura dell'agire umano* (Jonas, 1990, pp. 3-15; 24-32).

⁹ Nella trattazione degli ostacoli che rendono l'etica problematica accanto al riferimento a Nietzsche, pensatore considerato imprescindibile dalle *Indicazioni nazionali*, diversi sono i rimandi interni alla storia della filosofia che si possono proporre agli studenti: così come per tutto lo sviluppo di questa unità di apprendimento, la scelta è condizionata dalla selezione di autori e correnti che il docente ha operato nel corso del triennio.

¹⁰ Sartre (s.d. [dopo il 1980], p. 40). Si considera la lettura dello scritto *L'esistenzialismo è un umanismo* di Jean-Paul Sartre – espressione del tentativo di conciliare gli esiti raggiunti

L'impossibilità di «ancorarsi» può essere sviluppata riflettendo con gli alunni anche sulla crisi delle visioni progressive della storia come un tratto caratterizzante la condizione postmoderna. La sfiducia nelle grandi sintesi teoriche dell'illuminismo, dell'idealismo e del marxismo, capaci di offrire dei fini all'azione umana, aggrava infatti il vuoto etico della società contemporanea (cfr. Russ, 1997, pp. 10-2), una società che a volte sembra compiacersi del rifiuto di ogni riferimento a criteri universali di verità, moralità e giustizia.

2.3. Il primato della razionalità scientifica

Come secondo fattore che rende problematica l'etica si può citare il primato della razionalità scientifica. È lo stesso Karl-Otto Apel – altro autore in seguito trattato – a indicare in questo primato la causa del paradosso all'origine della propria ricerca. Il paradosso è dato dal fatto che, da un lato, gli sviluppi della scienza e della tecnica pongono agli uomini nuovi problemi etici e ne accrescono le responsabilità; ma, dall'altro lato, la scienza – imponendo il proprio modello di razionalità avalutativa – ha reso impossibile una fondazione razionale dell'etica. Il primato della razionalità scientifica ha, quindi, creato una scissione tra la scienza avalutativa, che conosce, e l'etica che valuta in base a decisioni soggettive sui valori, non fondabili razionalmente. Apel individua la fonte di questa scissione nel pensiero di Max Weber e ne scorge l'espressione storica nella prima metà del xx secolo nella contrapposizione

nell'opera *L'essere e il nulla* con l'impegno nella ricostruzione della Francia postbellica – un prerequisito importante per lo sviluppo dell'unità di apprendimento *Etica e responsabilità nella filosofia del Novecento*. Si ricordino i nodi del pensiero sartriano che emergono dal *pamphlet*: il nesso tra responsabilità assoluta e libertà assoluta; la centralità attribuita alla soggettività dell'individuo; il paragone tra arte e morale come creazione e invenzione; l'uguaglianza del contenuto delle scelte morali, in nome della libertà per la libertà. Anche al fine di preparare gli studenti all'unità di apprendimento qui presentata, al termine della lettura del testo sartriano, prendendo spunto dall'esempio proposto da Sartre ponendo a confronto i personaggi di due famosi romanzi (ivi, pp. 87-8) si propone agli studenti la seguente attività individuale: “Condividi il giudizio formulato da Sartre sull'equivalenza della morale di Maggie Tulliver e della Sanseverina? a) Se lo condividi, chiarisci se sei d'accordo anche con le premesse teoriche di questo giudizio, premesse formulate da Sartre descrivendo la condizione umana. Oppure esplicita le convinzioni che ti conducono, comunque, a concordare sull'equivalenza delle scelte delle due donne. b) Se non lo condividi, proponi una tua valutazione e presenta le convinzioni che costituiscono le premesse teoriche del tuo giudizio (componi un elaborato scritto di una lunghezza massima di 40 righe)”. Per la valutazione degli elaborati scritti si suggerisce di verificare l'acquisizione delle seguenti competenze: comprensione filosofica del problema posto; controllo dello sviluppo argomentativo e del rigore logico; uso corretto del lessico filosofico. Dopo la revisione degli elaborati da parte del docente, è opportuno discutere i diversi orientamenti di pensiero emersi con gli studenti.

tra «le diverse forme di *positivismo scientifico*» e «le diverse varianti dell'*esistenzialismo*» (Apel, 1992, p. 18).

2.4. Oltre il soggetto. L'individuo narcisista

Il richiamo alle decisioni soggettive, però, nel pensiero contemporaneo deve misurarsi anche con la crisi della nozione di soggetto come principio della conoscenza e dell'azione. Nella filosofia contemporanea, infatti, all'immagine del soggetto forte e autofondato è subentrata una visione dell'uomo assoggettato a forze metasoggettive e metacoscientiali, come il linguaggio, l'inconscio o le strutture. La polverizzazione del soggetto e la negazione del libero arbitrio indeboliscono ogni richiamo alla responsabilità, poiché la responsabilità esige la libertà del soggetto agente.

All'apatia e all'indifferenza che si accompagnano all'assenza di responsabilità (cfr. Vergani, 2015, pp. 19-24) si può affiancare un ultimo ostacolo che rende problematica l'elaborazione di un'etica: la trasformazione dell'individualismo moderno nel narcisismo contemporaneo. Nell'epoca postmoderna al riconoscimento del valore dell'individuo sono subentrati la «promozione dei valori edonisti, permissivi, psicologici, il culto della “distensione”, la valorizzazione delle singole idiosincrasie». E, «se la società viene atomizzata in un pulviscolo infinito di “narcisi”, come è allora possibile esigere un principio etico dotato di validità universale?» (Russ, 1997, p. 13).

3. Etiche della responsabilità

3.1. Perché questa scelta?

Per consentire agli studenti di orientarsi nello studio della filosofia del Novecento, almeno percependone la complessità, è opportuno chiarire loro la scelta di trattare l'etica della responsabilità, nel quadro della pluralità di indirizzi dell'attuale filosofia morale. Ed è opportuno anticipare i motivi che possono stimolare il loro interesse, ovviamente prescindendo per il momento da precisazioni sulle differenze tra gli autori che verranno studiati.

Innanzitutto, può essere utile notare che la scelta dell'etica della responsabilità permette di studiare il pensiero di filosofi contemporanei che hanno affrontato il problema della fondabilità dell'etica e che – per rispondere a tale problema – si sono posti in dialogo con grandi autori della storia del pensiero, quali Aristotele e Kant. Questo può rafforzare negli studenti la consapevolezza della fecondità del confronto critico con la tra-

dizione filosofica e stimolarli a riconoscere l'apporto del pensiero antico e moderno alla ricerca contemporanea.

In secondo luogo, sembra opportuno anticipare che gli autori considerati partecipano del ripensamento dei rapporti tra etica e politica verificatosi nel Novecento e che, quindi, l'incontro con il loro pensiero pone la questione del rapporto tra responsabilità individuale e collettiva. Tale considerazione può richiamare l'attenzione degli alunni sulla propria responsabilità politica – oggi poco percepita – e suscitare la ricerca di una risposta all'interrogativo: perché e come agire moralmente come collettività?

In rapporto a questo tema può rafforzare l'interesse degli studenti un accenno alle differenti esperienze vissute da Hans Jonas, Karl-Otto Apel e Emmanuel Lévinas in occasione della Seconda guerra mondiale.

3.2. Riflessione sul termine

Come passo successivo nello svolgimento dell'unità di apprendimento si propone una riflessione sul concetto di responsabilità¹¹, sviluppata con gli studenti partendo dall'etimologia della parola.

Poiché la parola responsabilità rinvia al latino *respondeo*, a sua volta derivato da *spondeo*, connesso all'istituto del matrimonio, è subito possibile rilevare il significato originariamente giuridico del termine. Il riferimento all'ambito giuridico permette di soffermarsi sulla nozione di imputabilità che rimanda all'individuo come causa delle proprie azioni e, quindi, come persona tenuta a render conto e a subire le conseguenze di quanto fatto. Gli stessi alunni possono, però, riconoscere che il concetto di responsabilità non è riducibile all'imputabilità: la nozione di responsabilità costringe, infatti, a superare il campo giuridico per accedere a quello filosofico, in quanto si riferisce alla personalità morale del soggetto ed è connessa con l'idea di libertà.

Oltre al nesso tra responsabilità, soggettività e libertà, gli elementi ricordati permettono di mettere a tema con gli studenti il carattere intrinsecamente relazionale del concetto di responsabilità, in quanto "rispondere a qualcuno", e il rapporto tra la responsabilità e l'ordine del tempo: la responsabilità come "rispondere di", infatti, può riguardare non solo il già-fatto nel passato, ma anche il da-farsi nel futuro, dimensione decisiva per la riflessione etica contemporanea.

¹¹ Si consigliano ai docenti, come riferimenti per trattare questo punto dell'unità di apprendimento, i capitoli *Significati e orizzonte storico della responsabilità* in Miano (2009, pp. 7-18) e *Elementi per una teoria della responsabilità* in Vergani (2015, pp. 51-84).

3.3. Convinzione e responsabilità

In epoca moderna la nozione di responsabilità si ritrova anche nel dibattito politico-costituzionale di area anglosassone di fine Settecento, per descrivere il rapporto tra cittadini e governo. Quest'ulteriore spunto sulla storia del termine può servire per introdurre gli alunni allo studio della riflessione di Max Weber sulla politica come professione. Nel clima politico e culturale del primo dopoguerra a Monaco, Weber pone l'interrogativo sui rapporti tra etica e politica e introduce nella riflessione novecentesca la distinzione tra etica della convinzione e etica della responsabilità, contrapponendole radicalmente. La distinzione tra le due etiche – da elaborare con gli studenti tramite la lettura di passi tratti da *La politica come professione*¹² – permette di approfondire la scissione tra scienza ed etica, già presentata come motivo della problematicità dell'etica. Infatti, mentre l'etica della convinzione giudica il valore morale dell'azione sulla base di principi, l'adesione ai quali non è giustificabile razionalmente, l'etica della responsabilità giudica il valore morale dell'azione in base alle conseguenze delle azioni stesse, che possono essere razionalmente previste. Quest'ultima – secondo Weber – è l'etica del politico che non presuppone la bontà degli uomini, è consapevole dei conflitti e della violenza insiti della vita politica e si fa carico delle conseguenze del proprio agire.

L'analisi dei passi indicati da *La politica come professione* consente, però, di rilevare che lo stesso Weber, per quanto opponga le due etiche come inconciliabili, giunge a riconoscerle come complementari nella formazione dell'uomo che abbia la vocazione politica. Questo spunto permette di riflettere con gli studenti su un'ipotesi da approfondire nel prosieguo dell'unità di apprendimento: la complementarità tra le due etiche potrebbe costituire un antidoto contro un esercizio arbitrario del potere, evitando da un lato la mancanza di riferimenti ai principi, propria di un'etica solo consequenzialistica, e dall'altro la carenza di realismo di un'etica attenta solo ai principi? Sviluppando tale discorso, ma oltrepassando il riferimento weberiano alla formazione del politico, si può notare che le attuali etiche della responsabilità «tendono a incrociare questi elementi, pretendendo di presentarsi al tempo stesso come realistiche (contro l'utopismo, tenendo dunque conto delle conseguenze pratiche dello sviluppo tecnologico) e universalistiche (contro quelle che vengono paventate come possibili derivate nichilistiche in campo morale)» (Vergani, 2015, p. 62).

¹² Si suggerisce la lettura di Weber (1994, pp. 75-6; 84-5). Si ricorda che il termine weberiano *Gesinnungsethik* è tradotto sia come “etica della convinzione” sia come “etica dell'intenzione o dei principi”.

3.4. Un'etica per la civiltà tecnologica

Questa impostazione si può ritrovare nell'etica di Hans Jonas¹³ che gli studenti affrontano attraverso l'incontro con l'opera *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*¹⁴. La trattazione può prendere le mosse dall'introduzione sulla necessità dell'etica oggi, già acquisita dagli alunni: dinanzi ai rischi connessi all'accresciuto potere dell'uomo nell'età della tecnica, Jonas richiama alla responsabilità nei confronti della vita futura dell'umanità e della natura.

Per condurre gli studenti a comprendere la riflessione di Jonas, il primo passo è considerare la sua critica all'etica tradizionale, identificata con quella kantiana: un'etica della reciprocità insufficiente per la civiltà tecnologica. Su questa base è possibile affrontare il nuovo imperativo proposto da Jonas che, nelle sue diverse formulazioni, impone il dovere di agire evitando conseguenze incompatibili con una vita umana autentica per le generazioni future, anche se chi agisce nel presente non può istituire con queste e con le altre forme viventi alcun rapporto di reciprocità.

Passaggio più complesso per gli alunni è comprendere la necessità di superare il formalismo dell'etica kantiana e di ricercare un fondamento metafisico per l'etica. L'assenza di reciprocità, infatti, impone di dare un contenuto al nuovo imperativo, che deve essere giustificato: il dovere di sacrificarsi per l'umanità futura esige, cioè, di rispondere alla questione: «l'uomo deve essere?» e prima ancora: «se *debba* esserci qualcosa – anziché nulla» (Jonas, 1990, p. 58).

3.5. Responsabilità per l'essere

Jonas risponde adottando una visione finalistica: dinanzi al fondamento ontologico del nuovo imperativo – posto riconoscendo nell'essere, cioè nella natura, un bene in sé, in quanto tutte le forme viventi hanno in se stesse una finalità da attuare – gli studenti dovrebbero sia ritrovare l'im-

¹³ Si veda il confronto tra le tesi di Max Weber e l'etica di Hans Jonas proposto nel contributo di Paolo Becchi (2004, pp. 46-51).

¹⁴ Si consiglia di presentare il pensiero di Hans Jonas attraverso l'analisi guidata dei seguenti paragrafi: *Vecchi e nuovi imperativi*; *Essere e dover essere*; *Teoria della responsabilità: genitori e uomo di Stato quali paradigmi eminenti* (Jonas, 1990, pp. 15-8, 58-61, 124-6, 128-9). Ai docenti intenzionati a proporre questa unità di apprendimento ai propri alunni si suggerisce la lettura del volume di Claudio Bonaldi e, in particolare, del capitolo *Il superamento etico del dualismo: il «principio responsabilità»* (Bonaldi, 2009, pp. 127-78). Per approfondire la riflessione di Jonas sul tema della libertà e il rapporto tra Jonas e il pensiero antico e tardo-antico, si consigliano le lezioni dedicate dal filosofo ai *Problemi di libertà* (Jonas, 2010, pp. 5-216).

postazione aristotelica sia cogliere la distanza di Jonas dall'idea di scienza avalutativa. Inoltre, poiché Jonas pensa il tendere allo scopo delle forme viventi come «un'autoaffermazione sostanziale dell'essere» (ivi, p. 103) e individua in questo «sì ontologico» «una forza vincolante nella libertà cosciente dell'uomo» (ivi, p. 104), è possibile notare, insieme con gli alunni, come Jonas unisca l'affermazione di un movente morale universalmente valido con un'attenta considerazione delle conseguenze dell'agire umano, orientando la sua etica verso il futuro, ma rifiutando ogni utopia. L'ultimo passo da compiere con gli studenti è risolvere l'apparente contraddizione tra la critica rivolta da Jonas alle etiche antropocentriche e il primato assegnato alla sopravvivenza dell'uomo nel nuovo imperativo. La specificità riconosciuta da Jonas all'uomo – in quanto unico ente che può essere responsabile degli altri esseri viventi – permette di concludere la trattazione presentando la forma asimmetrica di responsabilità pensata da Jonas sulla base dei modelli dei genitori e dell'uomo di Stato¹⁵.

3.6. Etica della comunicazione

Affrontando l'etica di Karl-Otto Apel¹⁶, il docente pone gli alunni dinanzi

¹⁵ Al termine della trattazione del pensiero di Jonas, poi di Apel e, infine, di Lévinas il docente chiede agli studenti di ricordare gli interrogativi individuati all'inizio dell'unità di apprendimento e la distinzione tra le etiche introdotta da Weber; sulla base di tali elementi fa porre a confronto le risposte dei pensatori via via affrontati e fa ricercare raccordi con le teorie precedentemente studiate, in modo da ordinare coerentemente le conoscenze degli alunni in campo etico. Come conclusione della fase di lavoro dedicata a Jonas, inoltre, si suggerisce di assegnare agli alunni la seguente attività da svolgere individualmente: “Sei un parlamentare e devi esprimere il tuo voto sulla concessione di un finanziamento pubblico a un progetto di ricerca sugli organismi geneticamente modificati. Sai: a) che verranno prodotti organismi che potrebbero essere utili per la medicina o per l'agricoltura e, quindi, per l'umanità presente e futura; b) che, dato il carattere sperimentale della ricerca, tali organismi dovranno essere effettivamente prodotti per provarne l'utilità; c) che tali organismi, pur prodotti nell'ambito della ricerca, essendo vivi, cioè di per se stessi attivi, potrebbero diffondersi nel mondo esterno, indipendentemente dalla decisione umana. Sei, quindi, consapevole che il tuo voto ha una rilevanza morale. Se tu applicassi a questo caso l'etica della responsabilità di Jonas, esprimeresti un voto favorevole o contrario? Per quali motivi? (componi un elaborato scritto di una lunghezza massima di 30 righe)”. Per la valutazione degli elaborati scritti si consigliano gli stessi criteri indicati nella nota 10. Nella successiva discussione in classe sugli orientamenti emersi dagli elaborati si suggerisce di verificare la capacità degli studenti di esporre la propria opinione in modo corretto, coerente e argomentato; di ascoltare le opinioni altrui comprendendone le ragioni ed, eventualmente, ricercando soluzioni condivise. Per conoscere la risposta di Jonas: cfr. Jonas (1997, pp. 75-8).

¹⁶ Si suggerisce di svolgere la presentazione del pensiero di Karl-Otto Apel attraverso l'analisi guidata di brani tratti dai seguenti paragrafi di *Etica della comunicazione*: IV. *La risposta dell'etica del discorso, fondata in chiave pragmatico-trascendentale, alla situazione teorica attuale*; V. *Riepilogo: l'architettura dell'etica del discorso in quanto etica della re-*

a un diverso modello di responsabilità: una responsabilità simmetrica e reciproca, inserita nel progetto di una «*macroetica* planetaria» (Apel, 1992, p. 14), fondata in chiave pragmatico-trascendentale. Conduce, inoltre, gli studenti a scoprire un ripensamento dell'etica deontologica di Kant che, conservandone il carattere universale, comprende anche la dimensione teleologica – in quanto etica della responsabilità che, inserita nella storia, non può prescindere dalla considerazione di finalità e conseguenze delle azioni – e che sembra poter trovare un'attuazione nelle istituzioni democratiche.

Come nel caso di Jonas, anche l'avvio allo studio del pensiero di Apel può avvenire richiamando un tema già affrontato introduttivamente: il paradosso creato dal primato della razionalità scientifica. Il riferimento all'attività scientifica può fornire lo spunto per guidare gli studenti a superare con Apel il paradosso. Anche uno scienziato impegnato in una ricerca solitaria – nota, infatti, Apel – non può elaborare le proprie tesi se non sottoponendole potenzialmente alla comunità degli scienziati cui fa riferimento: e tale relazione comunicativa è già una relazione etica. A questo primo passo è possibile legare le critiche mosse da Apel ai presupposti della filosofia moderna – l'assolutizzazione della relazione soggetto-oggetto e la concezione strumentale del linguaggio e della comunicazione – per arrivare a riflettere sulla nozione di soggetto come «già sempre soggetto di un'argomentazione dialogica»¹⁷. Riprendendo con gli alunni la nozione di soggetto di Descartes e di Kant, si può notare come Apel abbia posto la relazione con gli altri nel cuore stesso della soggettività: ogni soggetto di pensiero «è già sempre membro di una *comunità reale della comunicazione*, storicamente costituitasi», e «al contempo – a motivo delle *pretese di validità universale* dell'argomentare – è membro di una *comunità ideale della comunicazione*, [...] anticipata in modo controfattuale» (ivi, p. 28).

sponsabilità (Apel, 1992, pp. 24-9, 72-4). La spiegazione dello schema di Apel *Architettonica dell'etica del discorso* (ivi, p. 75) può essere assegnata agli studenti come attività da svolgere oralmente al termine della trattazione del pensiero di Apel.

¹⁷ Apel (1992, p. 28). Questo essere «già sempre» attesta l'inaggirabilità dell'argomentare, cioè del pensare, cardine della fondazione dell'etica del discorso. Infatti, secondo Apel, chi mette in dubbio tale inaggirabilità cade in un'autocontraddizione pragmatica, in quanto deve argomentare e, quindi, accettare le regole dell'argomentare stesso. Proponendo tale riflessione Apel rinvia esplicitamente alla confutazione aristotelica del rifiuto del principio di non contraddizione (Apel, 1988, p. 23). Per gli insegnanti interessati a svolgere questa unità di apprendimento si sottolinea che il problema della fondazione è centrale nell'elaborazione del pensiero di Apel, come emerge già nel volume di Stefano Petrucciani (1988, pp. 11-111); dedicata al confronto con Habermas su questo tema è l'opera *Discorso, verità, responsabilità* (Apel, 1997); si consiglia anche il volume *Le vie del logos argomentativo. Intersoggettività e fondazione in K.-O. Apel* (Mazzocchio, 2011).

3.7. Deontologia e teleologia

Affinché gli studenti comprendano questo rinvio alla comunità ideale della comunicazione, occorre chiarire le pretese di validità universale che Apel – in accordo con Jürgen Habermas – assume come regole a priori del discorso umano: «*senso, verità, sincerità e correttezza normativa*» (*ibid.*). E occorre spiegare che il riconoscimento delle pretese di validità, iscritte nell'atto stesso di argomentare, rimanda alla comunità ideale della comunicazione: in essa si realizza una comunicazione illimitata conforme alle regole a priori e tutti gli interlocutori si riconoscono reciprocamente come uguali, condizione per rispettare la norma etica fondamentale che prescrive di risolvere i conflitti di interesse tra gli uomini tramite un confronto argomentativo di tipo dialogico. Partendo da tale acquisizione è possibile condurre gli studenti a comprendere la distinzione tra i due livelli dell'etica della comunicazione: il livello a priori che – tramite la comunità ideale della comunicazione – fornisce il principio regolativo e il criterio di giudizio critico per le comunità reali di comunicazione; e il livello applicativo, proprio della comunità reale di comunicazione che, ricorrendo alla razionalità strategica, si assume la co-responsabilità della soluzione dei problemi, definendo – attraverso decisioni pubbliche, elaborate nel rispetto delle regole della comunicazione – le norme materiali vincolanti in una data situazione. A questo punto è possibile coinvolgere attivamente gli studenti sia per riassumere ordinatamente analogie e differenze tra l'etica della comunicazione e l'etica kantiana¹⁸ sia per riflettere sul nesso tra il modello di responsabilità solidale delineato da Apel e le procedure democratiche che dovrebbero garantire, anche a livello internazionale, la possibilità di un confronto dialogico per soluzione dei problemi collettivi¹⁹.

¹⁸ In questo confronto è possibile sottoporre agli alunni una formulazione proposta da Apel del «principio di un'etica comunicativa della responsabilità: agisci soltanto in base a quella massima che ti mette nella condizione o di partecipare alla fondazione discorsiva di quelle norme, le cui conseguenze siano capaci di suscitare il consenso di tutti coloro che vi sono coinvolti, o di decidere, da solo o in collaborazione con altri, nello spirito dei possibili risultati del discorso ideale pratico» (Apel, 1988, p. 31).

¹⁹ Al termine della presentazione del pensiero di Apel si può assegnare alla classe la seguente attività da svolgere in gruppi costituiti da un numero massimo di cinque studenti: «Karl-Otto Apel ritiene che l'etica della responsabilità non debba limitarsi a salvaguardare la vita – secondo l'impostazione che egli attribuisce a Jonas – ma debba promuovere la realizzazione dell'umanità. Per questo ha intrattenuto un dialogo con Enrique Dussel, filosofo e sociologo latino-americano, impegnato a denunciare la condizione di sottosviluppo dei Paesi del Terzo Mondo. Lo stesso Apel ricorda le critiche rivoltegli da Dussel a un congresso a Friburgo: innanzi tutto, Dussel notava che circa il 75% dell'umanità – le masse del Terzo Mondo – era praticamente escluso da ogni discussione della comunità reale della comunicazione tra gli uomini. Pensate che il problema posto da Dussel sia affrontabile nel

4. Responsabilità, libertà, soggettività

4.1. Liberi perché responsabili

L'ultima fase dell'unità di apprendimento riporta in primo piano la questione del rapporto tra responsabilità, libertà e soggettività. Come possono autonomamente cogliere gli alunni, le etiche della responsabilità studiate implicano il riconoscimento della libertà umana, perché, se non fossimo liberi, non saremmo neanche responsabili. E implicano anche un recupero della nozione di soggetto: la dissoluzione del soggetto, infatti, annullerebbe non solo la responsabilità per il già-fatto, ma anche per il da-farsi.

È possibile, però, proporre agli studenti un mutamento di prospettiva, problematizzando – alla luce del pensiero di Emmanuel Lévinas – il rapporto tra responsabilità, libertà e soggettività²⁰. Lévinas rovescia, infatti, il rapporto tra i termini, perché fa provenire dall'altro l'appello alla responsabilità. Secondo Lévinas, siamo liberi perché siamo responsabili: l'io si trova impegnato per l'altro senza una sua libera decisione. È l'appello dell'altro – che si manifesta come volto, autosignificante e trascendente rispetto all'io – a provocare la libertà all'impegno: se l'incontro con l'altro fosse determinato da un atto di volontà dell'io, si instaurerebbe un rapporto di dominio. Il passo successivo è chiarire agli alunni che quest'impostazione implica anche un ripensamento della soggettività: Lévinas si pone nella prospettiva di un io passivo, che depone le sue pretese di sovrannità sull'altro. La soggettività, per Lévinas, è originariamente per altri e la responsabilità ne è la struttura fondamentale, tanto che l'io non può

quadro dell'etica della responsabilità di Apel? Se sì, come? Rispondete argomentando la vostra posizione. Esporrete la vostra risposta alla classe nel tempo massimo di cinque minuti all'inizio della prossima lezione, rispondendo alle eventuali obiezioni". La stesura degli interventi, impostata in classe, può essere conclusa autonomamente dai singoli gruppi. Ai docenti che assegnano tale attività si consiglia per il confronto di Apel con l'etica di Jonas la lettura di Apel (2004); per il confronto tra Apel e Dussel la lettura di Apel (1999).

²⁰ La lettura di testi tratti dalle opere di Emmanuel Lévinas costituisce un compito arduo per gli studenti. Si suggerisce di accompagnare la presentazione del pensiero dell'autore con l'analisi guidata di due capitoli di *Etica e Infinito: Il volto; La responsabilità per altri* (Lévinas, 1984, pp. 99-115) o di selezionare brevi citazioni dalle opere principali del filosofo. Si consiglia, per esempio, di selezionare passi da *Senso e etica* e *La traccia in Il significato e il senso* (Lévinas, 1988, pp. 71-83, 88-99) o da *Metafisica e trascendenza* e *Volto ed etica* in *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità* (Lévinas, 1990, pp. 31-50, 199-209). Per i docenti intenzionati a presentare il pensiero di Lévinas si suggerisce, in particolare per l'introduzione alle opere *Totalità e Infinito* e *Altrimenti che essere, o al di là dell'essenza*, il volume di Ferretti (1996) e per l'approfondimento del rapporto tra pensiero filosofico e sapienza biblica il volume di Petrosino (2017).

sottrarsi al peso di una responsabilità né simmetrica né reciproca: l'io è responsabile, anche a rischio della vita, senza potersi aspettare che l'altro sia responsabile per lui.

4.2. La giustizia: etica e politica

Per consentire agli studenti di cogliere il senso di questa problematizzazione del rapporto tra responsabilità, libertà e soggettività, occorre che il docente la contestualizzi nel pensiero di Lévinas richiamando sinteticamente sia le critiche rivolte dall'autore alla filosofia occidentale, espresse nella contrapposizione tra totalità e infinito, sia la sua concezione dell'etica come filosofia prima, sia il rinvio alla dimensione religiosa. In questo quadro, sempre con riferimento al pensiero di Lévinas, il docente può condurre gli alunni a riflettere almeno su tre punti rilevanti per la conclusione dell'unità di apprendimento. Innanzi tutto, può soffermarsi con gli studenti sulla differenza tra l'impostazione del pensiero di Lévinas e la ricerca di una fondazione razionale dell'etica così come impostata da Jonas e Apel. In secondo luogo, può constatare insieme con gli alunni come lo stesso pensiero di Lévinas esprima l'esigenza di una ripresa della nozione di soggetto: anche il ripensamento radicale della soggettività da lui operato, infatti, non porta a dichiarare la morte del soggetto, perché l'io è condizione per istituire una relazione di alterità ed è insostituibile nell'assunzione della responsabilità.

Infine, il docente può riprendere la riflessione sul rapporto tra etica e politica. L'affermata centralità dell'altro nella riflessione di Lévinas, infatti, non vuole indirizzare l'io «alla complicità con l'essere preferito» (Lévinas, 1990, p. 218) che esclude gli altri uomini. La presenza degli altri richiama all'impegno per la giustizia: nelle relazioni sociali, però, la giustizia viene regolata in base a rapporti di simmetria e reciprocità. Per questo, secondo Lévinas, l'impegno per la giustizia non mette in questione il primato della relazione etica con l'altro: l'etica, per Lévinas, è irriducibile alla politica; è la politica che «deve poter essere sempre controllata e criticata a partire dall'etica» (Lévinas, 1984, p. 98). E l'etica, per Lévinas, è responsabilità: le etiche della responsabilità non risalgono alla trascendenza dell'altro, che è traccia dell'infinito, come origine della responsabilità stessa²¹.

²¹ La conclusione dell'unità di apprendimento non può che essere un ritorno agli interrogativi iniziali per valutare con gli alunni la possibilità di fronteggiare la problematicità dell'etica tramite i modelli di risposta proposti. In vista della verifica finale è opportuno che il docente stimoli gli studenti a riflettere e a esprimere un proprio giudizio, argomentandolo, tramite domande che – riproponendo le questioni da punti di vista diversi – consentano di approfondire la comprensione dei temi affrontati: la fondabilità razionale dell'etica, la possibilità di individuare norme etiche universalmente valide, la giustificazione del proprio

5. Per l'insegnamento della filosofia

Conclusa la sintesi dell'unità di apprendimento *Etica e responsabilità nella filosofia del Novecento*, si ritorna alle intenzioni che ne hanno sostenuto la presentazione in quest'articolo. Come si evince dall'iniziale inquadramento didattico, la prima intenzione era rendere riproducibile un'esperienza che, dati i temi trattati, si ritiene significativa per la formazione filosofica degli studenti della scuola secondaria di secondo grado. La seconda intenzione era mostrare come un'impostazione che integri i diversi approcci allo studio della disciplina e accolga gli esiti del rinnovamento metodologico maturato negli ultimi decenni possa rispondere alle esigenze di un sistema di istruzione orientato verso la formazione di competenze²².

In rapporto alla prima intenzione si richiama l'attenzione sulla scelta di proporre agli alunni lo studio di etiche generali: sottolineando questa scelta si vuole evidenziare il fatto che – per quanto sia utile proporre agli studenti l'analisi di casi morali problematici in situazioni date – è, però, importante condurli anche a misurarsi con modelli complessivi di filosofia pratica, per coglierne la complessità e i nessi con altre dimensioni della ricerca filosofica, pur con le opportune mediazioni didattiche. La rinuncia a questo livello di riflessione rischia di ridurre il potenziale formativo dell'apprendimento della filosofia, in quanto gli alunni non sperimenta-

agire responsabilmente, il senso di un discorso sulla responsabilità politica e così via. Come verifica finale si propone di assegnare la stesura di un saggio: “Leggi la seguente citazione, individuando il problema posto da Jacques Monod (1910-1976), biochimico francese, vincitore del Premio Nobel per la medicina: «Nessuna società può sopravvivere senza un codice morale basato su valori compresi, accettati e rispettati dalla maggioranza dei suoi membri. Noi non abbiamo più niente del genere. Potranno le società moderne continuare indefinitamente a padroneggiare e a controllare gli enormi poteri che la scienza ha dato loro con il criterio di un vago umanesimo tinto di una sorta di edonismo ottimistico e materialistico? Potranno risolvere su queste basi le loro intollerabili tensioni? Oppure crolleranno per lo sforzo?» (Monod, 1990, p. 93). Sviluppa una tua riflessione sul problema posto da Monod, riferendoti – anche criticamente – agli interrogativi posti e alle teorie affrontate trattando il tema: *Etica e responsabilità nella filosofia del Novecento*. Premetti al saggio un titolo e, se vuoi, suddividilo in paragrafi”. Lo svolgimento del saggio in classe, ovviamente, accresce il numero di ore indicato per lo svolgimento dell'unità di apprendimento. Per la valutazione del saggio si propone di affiancare ai criteri già indicati nella nota 10 la verifica della capacità degli alunni di contestualizzare ed eventualmente di attualizzare la questione proposta. Dopo la revisione degli elaborati da parte del docente, è opportuno discutere le riflessioni prevalentemente emerse con la classe.

²² Per una sintesi delle innovazioni metodologiche degli ultimi decenni si veda il volume di Ruffaldi, Trombino (2004); gli autori ritengono che tali innovazioni possano delineare un nuovo modello di insegnamento della filosofia. Per seguire lo sviluppo della riflessione sulla didattica della filosofia e l'apprendimento delle competenze, si consigliano i volumi di Gaiani (2012) e Modugno (2014).

no la radicalità dell'interrogarsi filosofico che, per esempio, li conduce a cogliere i problemi connessi al concetto di responsabilità e a evitare di ridurlo a una parola d'ordine, come a volte accade nel dibattito pubblico.

Si confida nel fatto che la seconda intenzione abbia trovato attuazione con la presentazione dell'unità *Etica e responsabilità nella filosofia del Novecento*: qui, infatti, si intende ribadire che la proposta di esperienze di apprendimento che organizzano attorno a problemi filosofici l'incontro degli studenti con le teorie elaborate da diversi pensatori, attraverso la lettura di loro testi, curando la contestualizzazione storica degli interrogativi e delle risposte, non impedisce di formare gli alunni alla discussione razionale dei problemi, all'uso di diverse strategie argomentative, al rigore logico, alla riflessione sui concetti, all'organizzazione sistematica delle acquisizioni maturate. Per realizzare tale impostazione si richiedono, però, due condizioni, frequentemente ribadite nel dibattito sulla didattica della filosofia: innanzi tutto, la rinuncia alla completezza nella presentazione della storia del pensiero²³; in secondo luogo, la formazione filosofica del docente che deve elaborare per i propri alunni un progetto triennale coerente di studio della disciplina – selezionando e raccordando temi, problemi, autori e testi – e deve saper alternare diversi metodi di lavoro e diverse modalità di conduzione della classe in rapporto agli obiettivi di apprendimento.

Le due considerazioni proposte vogliono essere un contributo alla riflessione sul futuro ruolo della filosofia nella scuola italiana. E questo perché, dinanzi alla possibilità di ulteriori revisioni dell'impianto della scuola secondaria di secondo grado, se è vero che l'insegnamento della filosofia è una positiva particolarità del nostro sistema di istruzione, occorre individuare soluzioni che rispettino l'autonomia e la specificità di tale insegnamento e che promuovano l'acquisizione delle relative competenze sia facendo tesoro delle innovazioni già sperimentate sia recependo i risultati di nuove direzioni della ricerca didattica.

Nota bibliografica

APEL K.-O. (1988), *Il problema della fondazione di un'etica della responsabilità nell'epoca della scienza* (1986), traduzione di G. F. Frigo, in E. Berti (a cura di), *Tradizione e attualità della filosofia pratica*, Marietti, Genova, pp. 15-45.

²³ Tale rinuncia, presente anche nelle attuali *Indicazioni Nazionali* che definiscono come imprescindibili solo alcuni temi e autori, è stata anticipata in modo ancor più deciso dai Programmi di Filosofia elaborati della Commissione Brocca – incaricata più di venticinque anni fa di predisporre il progetto di riforma della scuola secondaria superiore – con la distinzione tra autori obbligatori e autori e temi a scelta (cfr. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni, Filosofia*, in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, n. 59/60, Le Monnier, Firenze 1992, tomo I, pp. 212-35).

- ID. (1992), *Etica della comunicazione*, traduzione di V. Marzocchi, Jaca Book, Milano.
- ID. (1997), *Discorso, verità, responsabilità. Le ragioni della fondazione: con Habermas contro Habermas* (1987-1995), traduzione e cura di V. Marzocchi, Guerini e Associati, Milano.
- ID. (1999), *L'etica del discorso e la sfida della "filosofia della liberazione". Risposta a Enrique Dussel*, in K.-O. Apel, E. Dussel, *Etica della comunicazione ed etica della liberazione*, a cura di A. Savignano, Editoriale Scientifica, Napoli, pp. 313-79.
- ID. (2004), *Responsabilità oggi. Soltanto un principio di preservazione e auto-limitazione oppure pur sempre di liberazione e realizzazione dell'umanità?* (1986), traduzione di C. Bonaldi, in K.-O. Apel *et al.*, *Hans Jonas. Il filosofo e la responsabilità*, a cura di C. Bonaldi, AlboVersorio, Milano, pp. 69-101.
- BECCHI P. (2004), *L'itinerario filosofico di Hans Jonas. Stazioni di un percorso*, in K.-O. Apel *et al.*, *Hans Jonas. Il filosofo e la responsabilità*, a cura di C. Bonaldi, AlboVersorio, Milano, pp. 21-51.
- BONALDI C. (2009), *Jonas*, Carocci, Roma.
- FERRETTI G. (1996), *La filosofia di Lévinas. Alterità e trascendenza*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- GAIANI A. (2012), *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci, Roma.
- ILLETTERRATI L. (a cura di) (2007), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, UTET, Torino.
- JONAS H. (1990), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), a cura di P. P. Portinaro, traduzione di P. Rinaudo, Einaudi, Torino.
- ID. (1997), *Tecnica, medicina ed etica. Prassi del principio di responsabilità* (1985), a cura di P. Becchi, traduzione di P. Becchi e A. Benussi, Einaudi, Torino.
- ID. (2010), *Problemi di libertà*, a cura di E. Spinelli con la collaborazione di A. Michelis, Aragno, Torino.
- LÉVINAS E. (1984), *Etica e Infinito: dialoghi con Philippe Nemo* (1982), introduzione di G. Mura, traduzione di E. Baccarini, Città Nuova, Roma.
- ID. (1990), *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità* (1971), introduzione di S. Petrosino, traduzione di A. Dell'Asta, Jaca Book, Milano.
- ID. (1998), *Umanesimo dell'altro uomo* (1972), cura e traduzione di A. Moscato, il nuovo melangolo, Genova.
- MAZZOCCHIO F. (2011), *Le vie del logos argomentativo. Intersoggettività e fondazione in K.-O. Apel*, Mimesis, Milano-Udine.
- MIANO F. (2009), *Responsabilità*, Guida, Napoli.
- MODUGNO A. (2014), *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma.
- MONOD J. (1990), *Per un'etica della conoscenza* (1988), introduzione di B. Fantini, traduzione di F. Bianchi Bandinelli, Bollati Boringhieri, Torino.
- PETROSINO S. (2017), *Emmanuel Lévinas. Le due sapienze*, Feltrinelli, Milano.
- PETRUCCIANI S. (1988), *Etica dell'argomentazione. Ragione, scienza e prassi nel pensiero di Karl-Otto Apel*, Marietti, Genova.

- RUFFALDI E., TROMBINO M. (2004), *L'officina del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia*, 2 voll., LED, Milano.
- RUSS J. (1997), *L'etica contemporanea* (1994), a cura di C. Galli, traduzione di A. Pasquali, il Mulino, Bologna.
- SARTRE J.-P. (s.d. [dopo il 1980]), *L'esistenzialismo è un umanismo* (1946), nota bio-bibliografica di A. Sordini, traduzione di G. Mursia Re, Mursia, Milano.
- VERGANI M. (2015), *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere all'altro*, Raffaello Cortina, Milano.
- WEBER M. (1994), *La politica come professione* (1919), a cura di C. Donolo, Anabasi, Milano.

Spazio recensioni

