

Pratiche partecipative nella didattica della filosofia

di Maurizio Villani*

Abstract

The present paper examines some problems in the teaching of philosophy in relation to the teaching status of the discipline in the world and in different types of schools. As an alternative to the *ex cathedra* lecture, the text presents some educational participatory practices in Education: Brainstorming, Problem-solving, Cooperative learning, Flipped classroom, Debate, and Case Studies. The four examples given concern the mind-body problem, individual freedom and state laws, whether beauty in art is still an aesthetic criterion, and whether an ontology of films is possible. These examples illustrate complete more participatory teaching methods.

Keywords: Brainstorming, problem solving, cooperative learning, flipped classroom, debate, case study.

I. L'insegnamento della filosofia nel mondo

Per avere una visione d'insieme del quadro internazionale relativo all'insegnamento della filosofia nel mondo può essere utile consultare uno studio pubblicato dall'UNESCO nel 2007, dal titolo *La philosophie une école de la liberté*¹. Si tratta della presentazione più completa tuttora esistente sul tema in questione, estesa a tutti gli ordini di scuole, dalla scuola primaria all'università. Il capitolo primo si occupa dell'insegnamento-apprendimento della filosofia nei livelli di età prescolare ed elementare, il capitolo

* ISSR-FTER – Ferrara-Bologna; maurizio.villani@tin.it.

¹ Cfr. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf>; scaricabile dal sito <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/most-programme/humanities-and-philosophy/publications/>.

Bollettino della Società Filosofica Italiana, 2017, maggio-agosto, pp. 89-100

secondo della didattica della filosofia nella scuola secondaria superiore e il capitolo terzo prende in esame l'ambito universitario.

Un passo di questo documento tocca un punto che rimanda al tema che stiamo trattando:

La questione dei metodi di insegnamento che consente di ottimizzare la capacità degli studenti di sviluppare metodi propri di apprendimento e di ricerca è al centro di discussioni sulle forme di insegnamento superiore della filosofia. [...] La proliferazione di pratiche di insegnamento partecipativo è oggi sempre più osservabile in tutto il mondo. La lezione tradizionale *ex cathedra* resta importante, soprattutto nelle università in cui il numero di studenti è alto².

2. Pratiche di insegnamento partecipativo

L'attenzione rivolta all'insegnamento partecipativo, richiamata nel documento dell'UNESCO in relazione all'insegnamento in ambito universitario, ma estendibile anche alle scuole liceali, prende in esame schematicamente alcune pratiche di queste metodologie didattiche. Tali pratiche sono diffuse prevalentemente nel mondo anglosassone. In Italia hanno avuto origine nelle scuole secondarie superiori e sono sperimentate nella maggior parte dei casi nella didattica liceale. Ne presentiamo qui una sintetica campionatura.

2.1. Il *Brainstorming*

Il *brainstorming* (letteralmente “tempesta nel cervello”) è una tecnica che si basa su di una discussione di gruppo incrociata, guidata da un moderatore. Lo scopo è quello di far esprimere, in maniera assolutamente non vincolata, il maggior numero possibile di idee su un determinato problema, in modo da favorire un processo cognitivo che va dalla filosofia implicita alla filosofia esplicita.

La procedura da seguire può essere definita da queste cinque fasi:

- a) fase preliminare di presentazione del problema;
- b) scoperta dei dati che definiscono il problema;
- c) scoperta delle idee con il principio del giudizio differito (produzione e sviluppo delle idee);

² «La question des méthodes pédagogiques permettant d'optimiser les capacités des étudiants à développer des méthodes propres d'apprentissage et de recherche est au cœur des discussions sur les formes d'enseignement supérieur de la philosophie. [...] La multiplication des pratiques d'enseignement participatif est aujourd'hui un fait de plus en plus observable à travers le monde. La place des cours *ex cathedra*, traditionnels, reste cependant importante, en particulier dans les Universités où le nombre d'étudiants est plus élevé» (cap. III, parte IV, p. 112).

- d) scoperta della soluzione (valutazione delle soluzioni più idonee – scelta della migliore);
- e) verifica di applicabilità della soluzione.

2.2. Il *Problem Solving*

Il *problem solving* può essere definito come un approccio didattico teso a sviluppare, sul piano psicologico, comportamentale ed operativo, l'abilità nella risoluzione di problemi. Il *problem solving*, pur essendo nato in associazione con lo sviluppo delle abilità logico-matematiche di risoluzione di problemi, non si applica solamente a quest'unica area didattica. In un'ottica interdisciplinare, può attivare capacità di risolvere problemi pertinenti a molte aree disciplinari.

Il metodo di soluzione dei problemi ha come obiettivo la scoperta ed il dominio di situazioni problematiche in generale, che possono sviluppare le potenzialità euristiche dell'allievo, e le sue abilità di valutazione e di giudizio obiettivo. Il metodo della didattica per problemi consente agli allievi di imparare a risolvere, con gradualità, problemi sempre più complessi che gli permettono di acquisire abilità cognitive di livello elevato. Un problema può essere una domanda che richiede una risposta precisa ed esauriente, oppure, un quesito che richiede l'individuazione o la costruzione di regole e di procedure che soddisfino condizioni predefinite e consentano di risolvere il quesito stesso.

La didattica per problemi deve essere intenzionale e funzionale rispetto agli obiettivi educativi e didattici da conseguire, in termini di conoscenze, competenze e capacità.

2.3. Il *Cooperative Learning*

Il *cooperative learning* costituisce una specifica metodologia di insegnamento attraverso la quale gli studenti apprendono in piccoli gruppi, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del reciproco percorso. L'insegnante assume un ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando *ambienti di apprendimento* in cui gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di “*problem solving* di gruppo”, conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti.

2.4. Il *Flipped Classroom*

In ambito educativo l'*insegnamento capovolto* si riferisce a un approccio metodologico che ribalta il tradizionale ciclo di apprendimento, fatto di

lezione frontale e studio individuale a casa con un rapporto docente-studente piuttosto rigido e gerarchico.

L'insegnamento capovolto nasce dall'esigenza di rendere il tempo-scuola più produttivo e funzionale alle esigenze della società dell'informazione, radicalmente mutata in pochi anni.

La rivoluzione di Internet ha permesso la diffusione non solo del sapere scritto ma anche dei contenuti multimediali, rendendo possibile accedere da casa alle lezioni/spiegazioni dei docenti. Il sapere non è più confinato tra le mura delle istituzioni scolastiche e pertanto si pone il problema dell'improduttività di trasmettere in aula quello che è già disponibile a casa. La lezione viene spostata a casa sfruttando appieno tutte le potenzialità dei materiali didattici *online*; lo studio individuale viene spostato in aula, dove il *setting* collaborativo consente di applicare, senza il timore di ristrettezze temporali, una didattica di apprendimento attivo socializzante e personalizzata. L'insegnante può esercitare il suo ruolo di *tutor* al fianco dello studente.

L'insegnamento capovolto fa leva sul fatto che le competenze cognitive di base dello studente (ascoltare, memorizzare) possono essere attivate prevalentemente a casa, in autonomia, apprendendo attraverso video e *podcast*, o leggendo i testi proposti dagli insegnanti o condivisi da altri docenti.

I passaggi di questo metodo si possono schematizzare così:

- a) attivare negli studenti l'interesse per uno specifico argomento, in modo da suscitare un coinvolgimento cognitivo ed emotivo;
- b) problematizzare un tema, trasponendo i contenuti disciplinari da una forma assertiva ad una ipotetica;
- c) attivare strategie cognitive volte a formulare congetture, a proporre metodi di verifica, a ricercare informazioni e a produrre la documentazione scritta delle procedure seguite;
- d) confrontarsi e riflettere in gruppo sulla ricerca prodotta;
- e) valutazione gli esiti del lavoro da parte del docente, sia sotto il profilo dei processi di formalizzazione cognitiva sia sotto quello della acquisizione di conoscenze.

2.5. Il *Debate*

Il *debate* è una metodologia che favorisce l'apprendimento cooperativo, permette di acquisire competenze trasversali, smonta alcuni paradigmi tradizionali. È molto praticato nel mondo anglosassone, ma ha le radici nella *disputatio* medioevale.

Consiste in un confronto nel quale due squadre sostengono e controbattono un argomento, ponendosi in un campo (pro) o nell'altro (contro).

Per preparare il *debate* sono necessari: esercizi di documentazione, di ricerca di testi, immagini, film, fonti multimediali e la loro elaborazione critica.

Gli studenti imparano a lavorare in autonomia, a parlare in pubblico, ad ascoltare in modo critico, a strutturare un discorso logico finalizzato alla persuasione, a ricercare e selezionare le fonti, anche attraverso risorse multimediali *online*, a motivare le proprie tesi, a rispettare il punto di vista altrui.

Dal tema scelto prende il via una discussione formale, non libera, dettata da regole e tempi precisi. Esistono vari modelli di riferimento. Ad esempio il Massachusetts Institute of Technology propone su un sito apposito una organizzazione e scansione di attività che “regolano” le due squadre contendenti (<http://web.mit.edu/debate/www/about.shtml>).

Una volta stabilito l’argomento da dibattere e chi sostiene la tesi pro e chi la tesi contro, il *debate* può svolgersi nel seguente modo.

Ogni squadra è composta da tre relatori e tre ricercatori. Inoltre sono presenti un cronometrista e tre giudici.

I relatori si suddividono in: capitano, primo oratore e secondo oratore. Ogni componente della squadra (capitano e oratori) ha 3 minuti a disposizione per sostenere la propria tesi. Se finisce prima di 2 minuti la squadra avrà una penalità, stessa cosa se l’intervento si protrae oltre 15 secondi dal tempo previsto. I ricercatori durante il dibattito compiono una analisi delle fonti, le confrontano e le selezionano in base alla loro attendibilità ed eventualmente le comunicano ai *debaters*.

Il cronometrista controlla che i relatori non eccedano il tempo prefissato per ogni intervento. A 30 secondi dalla scadenza dei 3 minuti fa squillare la suoneria di un cellulare o campanello o in alternativa batte un colpo sul tavolo, ai 3 minuti batte un colpo più deciso o viene fatto suonare di nuovo il campanello.

Si sorteggia la squadra che inizia per prima e si procede col seguente schema:

Capitano della squadra estratta A (sorteggiata ad intervenire per prima) presenta la squadra, l’argomento e inizia a esporre la propria tesi (3').

Capitano squadra B presenta la squadra, l’argomento e inizia a esporre la propria tesi (3').

Primo oratore squadra A (3').

Primo oratore squadra B (3').

Secondo oratore squadra A (3').

Secondo oratore squadra B (3').

Pausa di 5 minuti.

Arringa finale.

Capitano o primo oratore squadra A (3').

Capitano o primo oratore squadra B (3').

Pausa di 15 minuti per permettere ai giudici di discutere e assegnare la vittoria a una delle due squadre. La giuria non giudica chi ha ragione, bensì chi ha saputo utilizzare meglio le tecniche e le strategie del *debate*. Un buon *debater* è, prima di tutto, una persona che ha capito le regole del gioco e sa applicarle. Vince in genere chi è stato più bravo a documentarsi, chi è capace di seguire una logica ed esporre un argomento con sicurezza.

2.6. Lo studio di caso

Lo studio di caso è una strategia metodologica che, a partire da un caso specifico, problematizzato attraverso una documentazione ampia e diversificata, mira a rafforzare nello studente competenze sia cognitive che formative. Viene sfruttato in diverse aree della scienza, in particolare se ne fa ampio uso nelle scienze sociali, e permette di porre enfasi sull'analisi contestuale dettagliata di un numero limitato di eventi o condizioni e sulle loro relazioni.

Sulla base di quanto suggerito da autori quali Robert E. Stake, Helen Simons e Robert K. Yin, è possibile stabilire sei fasi nello sviluppo di uno studio di caso:

- a) determinazione e definizione dei quesiti della ricerca;
- b) selezione dei casi e determinazione della raccolta dei dati e delle tecniche di analisi;
- c) preparazione alla raccolta dei dati;
- d) raccolta dei dati "sul campo";
- e) valutazione e analisi dei dati;
- f) preparazione della relazione.

Lo schema operativo dello studio di caso è stato pensato per essere applicato nelle scienze empiriche, sia naturali sia sociali. Trasferito in ambito filosofico necessita di essere adeguato a conoscenze teoretiche che solo in alcuni casi (ad esempio l'etica applicata) fanno riferimento a dati sperimentali o a esperienze di vita.

Un settore fatto oggetto negli ultimi anni di numerosi studi di caso è quello della roboetica, l'etica che si occupa del tema della responsabilità nella progettazione e nell'utilizzo dei robot:

- impiego in azioni di guerra dei droni (SAPR, Sistemi Aeromobili a Pilotaggio Remoto);
- l'uso di robot in medicina in interventi di chirurgia;
- i problemi connessi alla diffusione della automobili autoguidate.

Tralasciando questi ambiti di ricerca (come pure casi presi dalla vita reale), si è scelto di analizzare *casi mentali* presentati da *testi* (scritti e/o iconici).

Una seconda caratteristica degli esempi proposti di pratiche di insegnamento-apprendimento è quella di integrare più metodologie (oltre allo studio di caso, *debate*, *problem solving*).

Un terzo aspetto è quello di valorizzare la centralità del *testo*, sia nelle operazioni di analisi testuale, sia in quelle di scrittura delle relazioni sull'intero svolgimento della ricerca da parte degli studenti. Si prevede, infatti, di redigere una relazione finale utilizzando un linguaggio semplice e comprensivo, consentendo al lettore di poter comprendere lo studio di caso in tutte le sue fasi.

3. Proposte di esempi di insegnamento partecipativo

Prima di presentare quattro esempi di didattica empirica della filosofia che possono essere sviluppati integrando al loro interno uno o più metodologie di insegnamento partecipativo, vorrei ricordare le iniziative pensate e realizzate da Anna Sgherri nel corso della sua attività di dirigente dell'allora Ministero della Pubblica Istruzione, volte all'aggiornamento e alla formazione in servizio dei docenti di filosofia. Si tratta di un progetto pluriennale di seminari, condotti in collaborazione tra docenti universitari e insegnanti liceali, i cui atti sono stati pubblicati in dieci Quaderni³ dal 1992 al 2011 e che costituiscono ancora oggi una importante risorsa di materiali didattici cui attingere.

I quattro esempi presentati di seguito possono essere sviluppati integrando al loro interno uno o più metodologie di insegnamento partecipativo: ad esempio lo studio di caso, il dibattito argomentativo (*debate*) e il *problem solving*.

3.1. Il primo esempio ha per tema la questione mente-corpo: *I processi mentali sono riducibili a fenomeni fisici?*

Testo da cui partire è un passo del saggio di Thomas Nagel *Che effetto fa essere un pipistrello?* (1974) poi raccolto nel volume *Questioni mortali. Le risposte della filosofia ai problemi della vita* (Nagel, 2001).

Il *debate* può contrapporre la Tesi 1 – il funzionamento del pensiero umano è spiegabile con teorie materialiste – e la tesi 2 – l'irriducibilità dei fenomeni mentali a semplici fenomeni materiali:

³ Serie 12 dei “Quaderni del Ministero della Pubblica Istruzione”, la “Città” dei filosofi. Per i primi due esempi, riportati di seguito in questo scritto e qui presentati in forma sintetica, si veda la loro esposizione completa in A. Grotti, F. Moriani, *Attendendo lo spuntar del giorno* e A. Bianchi, M. Manzoni, D. Zucchello, *Che cosa significa essere liberi*, entrambi in Bolognini, Villani (2004).

Io desidero sapere che effetto fa essere un pipistrello a un pipistrello. Eppure, se cerco di immaginarlo, sono limitato alle risorse della mia mente, e quelle risorse sono inadeguate per il compito. [...] Crediamo che i pipistrelli provino in qualche versione pena, paura, fame e desiderio e abbiano altri, più familiari tipi di percezione, oltre all'ecogoniometro. Ma crediamo che queste esperienze abbiano anche, in ogni caso, un carattere soggettivo specifico, che va al di là della nostra capacità di comprendere⁴.

Nel riflettere sulla relazione tra fatti e sistemi concettuali sorge un problema: vi sono fatti che non consistono nella verità di proposizioni esprimibili in un linguaggio umano?

3.2. Il secondo esempio ha per tema la libertà individuale
e le leggi dello Stato: *È lecito disobbedire alle leggi?*

Testi: Locke, Platone, Warburton.

Il testo di Locke (dal *Trattato sul governo civile*) mira a far riflettere gli studenti sui motivi per cui è necessario che la libertà individuale trovi un limite nelle norme civili, così da rendere possibile una stabile e pacifica convivenza tra i cittadini.

Nel passo celebre del *Critone* (50a-52b), Socrate sostiene – come è noto – che non è lecito disobbedire alle leggi. Platone si sofferma sul rapporto tra il cittadino (con la sua esigenze di libertà e di giudizio) e la legge e sul fondamento dell'obbedienza a quest'ultima.

Nigel Warburton, ne *Il primo libro di filosofia* (Warburton, 1999), si sofferma sul problema della disobbedienza civile a partire dagli esempi di Martin Luther King e Gandhi. Prospettando un problema pratico (come deve comportarsi la comunità di fronte ad una legge o ad un provvedimento governativo ingiusti?), il testo invita a riflettere sul delicato equilibrio tra libertà individuale (di agire e dunque anche di disobbedire) e supremazia della legge.

3.3. Il terzo esempio pone il problema se
il bello in arte sia ancora un criterio estetico?

Questo studio di caso rimanda per la ricerca a operazioni di analisi di materiali di diverse tipologie.

1. Fonti iconografiche. Opere d'arte novecentesche in cui avviene la disoluzione del paradigma del bello come criterio estetico, ad esempio:
 - il *ready-made* di Marcel Duchamp (immagine della *Roue de Bicyclette*, 1913);

⁴ Cit. in Grotti, Moriani, cit., pp. 238-9.

- la Pop Art di Andy Warhol (immagine della *Campbell's soup can 1*, 1962).
- 2. Testi filosofici che presentano letture introduttive su:
 - la teoria del bello in Kant;
 - la tesi hegeliana della *morte dell'arte*;
 - il pensiero estetico di Benjamin e di Adorno;
 - la «destituzione filosofica dell'arte» di Arthur Danto.

In particolare il saggio di Danto *La destituzione filosofica dell'arte* mostra come *Le lattine di zuppa Campbell* di Andy Warhol nella loro banalità subiscono una trasfigurazione che le assegna a una categoria ontologica diversa dalle loro controparti acquistabili al supermercato. Due cose perennemente identiche hanno uno statuto ontologico diverso: una è un'opera d'arte, l'altra resta la mera cosa che è.

L'arte rivelò la sua natura filosofica quando ci si rese conto che quantunque le differenze tra la Brillo Box di Warhol e il reale contenitore per spugnette insaponate fossero enormi, esse non erano riconoscibili né spiegabili mediante una qualche sorta di analisi scientifica. Sarebbe stata invece necessaria un'analisi filosofica (Danto, 2008, p. 202).

3.4. Il quarto esempio è uno studio di caso che pone la domanda *se sia possibile una ontologia al cinema*

Analisi dei materiali per la ricerca.

Fonti scritte:

- Julio Cabrera, *Da Aristotele a Spielberg. Capire la filosofia attraverso i film* (Cabrera, 2007). Il saggio mostra le affinità tematiche tra i classici della filosofia e grandi film.

Cabrera nel capitolo su Antonioni scrive: «Antonioni può essere considerato come il maggior filosofo cinematografico esistente, come il più grande ontologo visivo, un vero e proprio Heidegger dell'immagine» (ivi, pp. 252-72).

Fonti filmiche:

- Michelangelo Antonioni, *L'eclisse*. Con Monica Vitti, Francisco Rabal, Alain Delon, Louis Seigner, Lilla Brignone. Drammatico, b/n durata 125 min., Italia 1962.

Riflessione teorica sul linguaggio cinematografico.

Si può riflettere sulla nozione di «ragione logopatica»: è la nozione che sta a fondamento della «filosofia del cinema» di Cabrera, e che porta alla distinzione tra i «concettidea» e i «concettimmagine». I primi sono i concetti astratti della logica; i «concettimmagine», invece, sono le immagini

del cinema, capaci di rappresentare problematiche universali concernenti il mondo, l'uomo o i valori: la specificità del cinema risiede nell'arricchire questi contenuti con un alto grado di coinvolgimento emotivo. Per l'autore argentino il cinema si serve di un linguaggio «logopatico», che è in grado di appassionare lo spettatore attraverso sensazioni ed emozioni. La «razionalità logopatica», cui il linguaggio cinematografico si appella, tende ad una comprensione del reale che recupera la componente affettiva dei processi cognitivi, consentendo al soggetto di immedesimarsi emotivamente nella rappresentazione cinematografica e di riviverla.

Visione del film L'eclisse.

Richiamo l'attenzione su due sequenze.

1. La protagonista, Vittoria (Monica Vitti), sperimenta la percezione del vuoto e del nulla che caratterizza la relazione con il suo compagno, Riccardo (Francisco Rabal). Tutto contribuisce a creare il senso di angoscia che avvolge i personaggi, dall'oppressione dell'appartamento in cui vivono alla banalità (apparente) del dialogo che intrattengono. Sembra che lo smettere di amare non abbia una ragione specifica, «non è successo nulla» che lo abbia determinato, dice Vittoria. In termini heideggeriani diremmo che da un lato abbiamo la inautenticità della dimensione ontica dell'esistenza, contenuta nelle cose e nei gesti della quotidianità; dall'altra c'è un'esperienza dell'*essere nulla*, che rimanda, seppure in forme razionalmente inafferrabili, all'apertura verso una dimensione autentica della condizione umana.

2. «Gli ultimi cinque minuti del film», scrive Cabrera, «possono in tal senso essere ricordati come uno dei finali più originali e significativi della storia del cinema» (Cabrera, 2007, p. 258). La macchina da presa si allontana dai protagonisti per riprendere i luoghi in cui essi erano stati, ora animati da persone sconosciute. Sono le immagini dell'esistenza di un mondo del quale essi non sanno nulla e al quale, nel loro disincanto, hanno voltato le spalle, ma che *sta lì* e nel quale loro *sono stati gettati*. È l'ultimo tema heideggeriano che ritroviamo nell'*Eclisse*: il tema della *gettatezza*; ossia di quella condizione fondamentale dell'esistenza che ci fa appartenere a un mondo che ci precede, nel quale siamo stati *gettati*, ignorando sia la nostra provenienza sia la nostra destinazione.

Nota bibliografica e informazioni sitografiche

AA. Vv. (2007), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, a cura di L. Illetterati, UTET, Torino (in particolare il cap. IV: *Come insegnare filosofia analitica*, di Diego Marconi).

BOLOGNINI L., VILLANI M. (a cura di) (2004), *Nuovi moduli di filosofia nel biennio. Seminario ministeriale di formazione e materiali didattici* (Ferrara, 1999-

- 2000), ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Ferrara-Roma (“Quaderno”, 12/7), http://www.liceoariosto.it/pubblicazioni/cat_view/12-pubblicazioni/36-la-citta-dei-filosofi.html.
- CABRERA J. (2007), *Da Aristotele a Spielberg. Capire la filosofia attraverso i film*, Bruno Mondadori, Milano.
- DANTO A. C. (2008), *La destituzione filosofica dell’arte*, a cura di T. Andina, trad. it. di C. Barbero, Aesthetica Edizioni, Palermo (ed. or. *The Philosophical Dis-enfranchisement of Art*, Columbia University Press, New York 1986).
- DE PASQUALE M. (2016), *I fondamenti teorici della didattica della filosofia*, Diogene Multimedia, Bologna.
- NAGEL T. (2001), *Questioni mortali. Le risposte della filosofia ai problemi della vita [1979]*, il Saggiatore, Milano.
- WARBURTON N. (1999), *Il primo libro di filosofia*, Einaudi, Torino (ed. or. 1992).

Al momento della stesura di queste note è annunciata la pubblicazione di uno studio del MIUR, ancora allo stadio di Bozze, dal titolo *Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*.

Per un quadro informativo sull’insegnamento della filosofia nel mondo si veda il sito dell’UNESCO <http://www.unesco.org/shs/fr/philosophy>.

Indicazioni di argomenti per la costruzione di un sillabo dedicato alla Filosofia, con suggerimenti su testi da leggere in <http://www.cie.org.uk/images/329595-2019-2021-syllabus.pdf>.

Sul versante *critical thinking* spunti dai testi, che propongono esempi tratti da situazioni di vita quotidiana e che sviluppano non solo abilità audio-oralì argomentative, ma anche di scrittura:

- COTTRELL S. (2011), *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*, Palgrave Macmillan, New York.
- EPSTEIN R. L., ROONEY M. (2012), *Critical Thinking 4th edition*, Arf Arf, Wadsworth Publishing Company, Belmont (CA).
- THOMPSON G., JENKINS J. (2014), *Verbal Judo: The Gentle Art of Persuasion*, Morrow & Co, New York.

Sul versante francese, materiali interessanti per l’analisi delle potenzialità di una didattica per concetti si trovano sul sito <http://www.philocours.com/Cours.html>, che propone «notions du programme traitées de façon problématisée» in quanto «le cours ne doit en effet pas être un catalogue de concepts mais une véritable réflexion conceptuelle».

Per l’area germanofona, di interesse risulta un sito austriaco, punto di riferimento per associazioni professionali ed accademiche, ricco di esempi di pratiche didattiche che offre numerosi spunti di dibattito interdisciplinare: <https://www.schule.at/portale/psychologie-und-philosophie/detail/einstieg-in-diephilosophie>.

Per l’area spagnola si può consultare il sito per l’insegnamento universitario <http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/issue/view/133/showToc>.

MAURIZIO VILLANI

Sulla *flipped classroom* Christina Hendricks, dell'University of British Columbia, analizza e discute criticamente gli esiti di questa pratica didattica nell'articolo *The Flipped Classroom in Philosophy – Need To Change Lectures Too*, pubblicato sul sito <http://blogs.ubc.ca/chendricks/2012/11/08/inverting-flipping-reversing-etc-theclassroom/>.

Esempi di *debate* si trovano sul sito del Massachusetts Institute of Technology: <http://web.mit.edu/debate/www/about.shtml> e in quello della George Lucas Educational Foundation: <https://www.edutopia.org/blog/student-debate-deepens-thinking-engagement-ben-johnson>.

Quattro docenti universitari (Jacob Nebel, Wolfson College, Oxford University; Ryan W. Davis, Harvard University; Peter Van Elswyk, Rutgers University e Ben Holguin, New York University) presentano tematiche filosofiche da utilizzare in attività di *debate* nelle scuole secondarie di secondo grado sul sito <https://www.rci.rutgers.edu/~pdv12/tpld.pdf>.

Il sito <http://www.procon.org/debate-topics.php> offre un elenco alfabetico di “argomenti per dibattiti”.