

Annalisa Caputo

MANUALE DI DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

*Per l'insegnamento e apprendimento
delle Metodologie e tecnologie didattiche
della filosofia e per i docenti di Scuola
secondaria superiore*



ARMANDO
EDITORE

Sommario

<i>Premessa</i>	17
PARTE PRIMA: “ANALISI CRITICA DELLE PRINCIPALI METODOLOGIE SVILUPPATE NELLA RICERCA IN DIDATTICA DELLA FILOSOFIA: RUOLO DELL’INSEGNANTE, NODI CONCETTUALI, EPISTEMOLOGICI E DIDATTICI, SVILUPPO DELLE CAPACITÀ ESPRESSIVE E CONOSCITIVE NELL’AMBITO SPECIFICO” [DM 616, 10/08/17]	23
<i>Capitolo primo</i>	
Questioni teoretico-epistemologiche. In difesa della filosofia e della sua didattica	24
1. È possibile insegnare filosofia?	25
<i>Laboratorio: insegnare la filosofia o insegnare a filosofare?</i>	26
2. In filosofia è utile una didattica?	32
3. Perché una difesa della (didattica) della filosofia, nell’ottica del percorso di formazione dei futuri insegnanti?	35
4. Come si pone la filosofia nel dialogo tra didattica generale e didattiche disciplinari?	41
<i>Laboratorio: dove collocare la filosofia nello ‘schema’ didattica generale / disciplinare?</i>	44
<i>Capitolo secondo</i>	
Questioni storico-critiche. Breve storia dell’insegnamento della filosofia in Italia	50

1. I programmi di filosofia per i Licei: la pre-storia (1859-1867)	50
<i>Laboratorio: la Legge Coppino del 1867 e la filosofia nei Licei: limiti e attualità</i>	51
2. ‘Fondazione’ e decostruzioni: la riforma Gentile (1923) e la revisione De Vecchi (1936)	53
<i>Laboratorio: alcune intuizioni gentiliane</i>	57
3. Dai programmi della scuola repubblicana (1944) alle discussioni sul Convegno fiorentino del 1956: vecchi e nuovi storicismi	59
<i>Laboratorio: Eugenio Garin: la critica al modello storicista-idealista e lo storicismo consapevole</i>	63
4. Le svolte degli anni ’60-’70 e ’80-’90	65
4.1 Dall’assopirsi delle contrapposizioni ‘filosofiche’, all’emergere delle questioni tecniche e pedagogiche (anni ’60). L’avanzare delle Scienze sociali e le reazioni ‘a rilancio’ della filosofia (anni ’70)	65
4.2 La fioritura e la ‘strutturazione’ del dibattito (anni ’80 e primi anni ’90)	70
5. Le proposte della commissione Brocca (1992) e la svolta dei nuclei, delle tecniche e dei modelli didattici di riferimento	74
<i>Laboratorio: i Programmi Brocca, tra continuità e discontinuità</i>	74
6. Tra gli anni Novanta e Duemila. Didattica teorica ed empirica	80
6.1 Il rapporto Scuola/Università, ricerca empirica e ricerca teorica	81
6.2 Linee di ricerca	83
6.3 La Commissione dei Saggi e le nuove proposte di riforma	85
<i>Laboratorio: la Commissione dei Saggi: affinità e differenze con i Programmi Brocca</i>	86

Capitolo terzo

Questioni attuali. 89

Le ‘Indicazioni nazionali’ (2010) per l’insegnamento della filosofia nella secondaria superiore e gli ‘Orientamenti per l’apprendimento della filosofia’ (2017)

1. Dal passato al presente (e ritorno): la specificità della situazione italiana	89
2. L’avvio della <i>Nota introduttiva</i> delle <i>Indicazioni nazionali</i> e il <i>Profilo educativo dello studente</i>	92
<i>Laboratorio: i termini di riferimento delle Indicazioni nazionali</i>	92

3. Gli obiettivi d'apprendimento trasversali e le aree metodologiche: possibili applicazioni alla filosofia	96
<i>Laboratorio: gli obiettivi di apprendimento trasversali nelle diverse aree metodologiche e la 'selezione' degli Orientamenti 2017 del Miur</i>	96
4. L'uso del trionomio competenza/conoscenza/abilità all'interno del documento e una possibile interpretazione esistenziale-ermeneutica	103
5. I cinque criteri costitutivi delle Indicazioni: il discrezionale e l'imprescindibile; senso versus nozionismo; l'interdisciplinarietà; attenzione agli aspetti linguistici e argomentativi; la rivedibilità	106
6. Applicando quanto emerso dall'Introduzione del Documento alle Indicazioni specifiche per la filosofia	109
<i>Laboratorio: le Indicazioni specifiche di Filosofia in relazione alla Nota introduttiva e alla tradizione italiana</i>	109
6.1 Che modello di didattica e che modello di filosofia emerge da queste Indicazioni?	113
6.2 Quali competenze sono attese dallo studio della filosofia?	115
6.3 Come sono articolati gli elementi fondamentali del Profilo dello studente nelle Indicazioni per l'insegnamento della filosofia?	116
6.4 I criteri costitutivi del Documento e le Indicazioni specifiche di filosofia. In particolare: che cosa è imprescindibile e che cosa opzionale e/o sperimentabile	118
7. Gli 'Orientamenti' MIUR per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza (2017)	122
7.1 Dall'Europa all'Italia: la società della conoscenza	122
7.2 Per una presentazione sommaria delle questioni interne agli Orientamenti MIUR 2017 (nuove proposte e nodi critici)	129
 <i>PARTE SECONDA: "PROGETTAZIONE E SVILUPPO DI ATTIVITÀ DI INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA: PRINCIPI, METODOLOGIE PER LA COSTRUZIONE DI ATTIVITÀ E CURRICULA, TENENDO PRESENTE LE ESIGENZE DI POTENZIAMENTO DEL LINGUAGGIO E DELLE PRATICHE LINGUISTICHE"</i> [DM 616, 10/08/17]	139

Capitolo quarto

Questioni di metodi e metodologie.	140
Possibili modelli di insegnamento filosofico	
1. Dalla Metodologia ai metodi: perché e come	140
1.1 Che rapporto tra metodologia didattica e metodi didattici?	140
1.2 Come passare dalla ‘propria’ filosofia al ‘proprio metodo’, valorizzando conoscenze e competenze	143
1.3 Come individuare i diversi metodi (modelli) di insegnamento filosofico? Come nani sulle spalle di giganti	146
<i>Laboratorio: dalla storia della didattica della filosofia, i possibili modelli di insegnamento</i>	147
2. Modelli storici	148
2.2 Storico classico (o a ‘triade’: lezione / studio individuale / interrogazione) e storico-manualista	148
<i>Laboratorio: una griglia per orientarsi nella scelta del Manuale</i>	152
2.2 Storico-tipologico e storico-dialettico	153
2.3 Storico-marxista, storico-culturale, storico-liberale	155
2.4 Storico-testuale	156
2.5 Storico-critico-problematico, o storico-tematico	158
3. Modelli teoretici	158
3.1 Sistemático-metafísico e sistemático-scientífico	159
3.2 Interrogativo, esistenziale, zetetico, problemático, crítico	160
<i>Laboratorio: una sperimentazione ‘teoretica’</i>	165
3.3 Didattica per concetti e/o per parole	165
4. Modelli laboratoriali (laboratorio filosofico, comunità educante, confilosofare, dialogo/discussione, Philosophia ludens)	167
5. Modelli anglo-americani, analitici e/o argomentativi (P4C, Critical Thinking, Debate, Problem solving, CLIL)	169
5.1 Philosophy for Children (P4C)	170
5.2 Critical Thinking	173
<i>Laboratorio: come utilizzare questo modello in classe?</i>	177
5.3 Filosofia analitica a scuola	178
6. Modelli francesi (approccio aporetico, metaforico, per immagini)	178
6.1 Modello aporetico	178
<i>Laboratorio: l’aporia in classe?</i>	180
6.2 Metafore e immagini	181

7. Modelli assunti dalla Didattica generale	182
7.1 Didattica breve e didattica individualizzata	183
7.2 Reciprocal thinking e apprendistato cognitivo	184
7.3 Approccio induttivo, metacognitivo, autobiografico, studio di casi	184
7.4 Didattica capovolta (Flipped Classroom)	185
7.5 Classi aperte	187
7.6 Didattica della ricerca e didattica (delle mappe) dei concetti	188
<i>Laboratorio: Passaggio dalle proposte 'generali' a quelle 'disciplinari'</i>	189
<i>Laboratorio riassuntivo: dai modelli alle rispettive competenze</i>	189
<i>Capitolo quinto</i>	
Questioni concrete e 'pratiche d'aula'.	191
Tecnologie e tecniche di didattica della filosofia	
1. Che cosa sono le tecnologie e tecniche didattiche. Una breve premessa	191
2. Come 'introdurre' alla filosofia e come introdursi con la classe.	194
Modelli di apprendimento e relazione studenti/disciplina/docente	
<i>Laboratorio: la mia prima ora di Filosofia</i>	194
2.1 Il rapporto 'introduttivo' classe/disciplina/docente	195
2.2 Possibili posture dell'insegnante rispetto agli studenti	196
2.3 Possibilità diverse per introdurre la disciplina 'filosofia' alla classe	197
2.4 Una possibile alternativa: una lezione di introduzione	202
'metodologico'-didattica e un percorso introduttivo	
alle metodologie filosofiche	
2.4.a A partire da un testo: che cos'è l'insegnamento?	202
2.4.b Discutere sulle possibili metodologie di insegnamento,	204
di scuola, di 'domanda'	
<i>Laboratorio: quale di queste è una scuola davvero?</i>	204
2.4.c Lavorare sul 'termine' insegnamento/insegnante	207
2.4.d Ragionare sul valore simbolico degli 'spazi' scolastici	208
2.4.e Lettura simbolica (e/o ironica) di un'opera d'arte	210
2.4.f Un percorso o una unità di apprendimento di 'Introduzione	211
alla filosofia'	
3. Come costruire e utilizzare gruppi laboratoriali di filosofia in classe	214
<i>(cooperative learning peer education)</i>	
3.1 Possibili modalità di laboratorio filosofico: tra apprendistato	214
cognitivo e apprendimento cooperativo	

3.2	Usò sistematico o uso saltuario dei laboratori?	217
3.3	L'apprendimento cooperativo	218
3.4	La creazione dei gruppi	219
3.5	La scelta dei ruoli, gli spazi e i tempi	222
3.6	Uno schema per l'organizzazione interna	225
3.7	Altre forme di lavori di gruppo	226
3.8	La valutazione	227
3.9	La preparazione e la scelta dei laboratori	229
3.10	Come introdurre il laboratorio alla classe	229
3.11	Il debriefing: dall'esperienza al concetto	230
3.12	L'originalità ermeneutica del debriefing filosofico	232
4.	Come utilizzare i testi di filosofia in classe: pratiche ed esercizi	233
4.1	Leggere un testo filosofico a scuola: tradizione e attualità	233
4.2	Il lavoro con i testi e sui testi filosofici: modelli e possibilità	235
4.2.1	Il cotesto e il contesto	235
4.2.2	Partire dal 'solo' testo filosofico	236
4.2.3	Per una gradualità ermeneutica	237
4.2.4	La scelta di alcune strategie didattiche 'testuali'	238
4.2.5	La centralità dell'argomentazione	239
4.2.6	Il confilosofare con l'alterità del testo	241
	<i>Laboratorio: come leggere un testo e perché?</i>	241
4.3	Esercizi e pratiche di analisi testuale	241
4.3.1	Paragrafazione, intitolazione dei paragrafi, breve riassunto	242
4.3.2	Ricerca delle parole-chiave, definizioni e costruzione di un dizionario personale	243
4.3.3	Spiegazione di alcuni termini o passaggi	244
4.3.4	Domande al testo	244
	<i>Laboratorio: analisi testuale</i>	245
4.3.5	Ricerca relativa al contesto storico e al genere letterario del testo in esame	245
4.3.6	Analisi di un testo a partire da uno schema o una scheda	245
	<i>Laboratorio: esercizi sul testo</i>	246
4.3.7	Ricostruzione argomentativa di un testo	246
4.3.8	Sintesi di un testo	247
4.3.9	Analisi delle metafore, delle immagini, degli esempi (o analogie) presenti nel testo	247

4.3.10	Analisi dello stile, delle figure retoriche, del metodo	248
4.3.11	Applicazioni ermeneutiche, esistenziali, retoriche	248
4.3.12	Confronto tra testi	249
4.3.13	Scelta di testi	250
4.3.14	Annotare un testo utilizzando altri testi	250
4.3.15	Questionari	251
	<i>Laboratorio: per esercitarsi sui diversi modelli di analisi testuale</i>	251
	<i>Laboratorio riassuntivo: dalle esercitazioni alle competenze</i>	251
5.	Le possibilità classiche e quelle creative della scrittura filosofica	253
5.1	Scrivere con la filosofia, scrivere di filosofia	253
5.2	Tema, saggio breve, tesina, dissertazione	254
5.3	Lo stile filosofico: partire dall'analisi dei testi	256
	<i>Laboratorio: stili e Autori</i>	257
5.4	Esercitazioni di scrittura e 'stile' filosofico	258
5.4.1	Scrivere con lo stile di un autore	258
5.4.2	Scambio di stile (tra autori)	258
	<i>Laboratorio: per esercitarsi sugli stili filosofici</i>	260
5.4.3	Variazione di stile interna ad un autore, oppure variazione di contenuto (conservando lo stile)	260
5.4.4	L'epistola e il Diario	263
5.4.5	Variazioni 'attualizzanti' o ironiche: telefonata, segreteria telefonica, sms, oroscopo, ricetta	267
	<i>Laboratorio: per attualizzare gli stili filosofici</i>	270
5.5	L'utilizzo della narrazione nella scrittura filosofica	271
5.5.1	Narrazione: dal punto di vista del filosofo o di un personaggio	271
5.5.2	Narrazione fantastica: dal punto di vista del concetto o elemento filosofico	273
	<i>Laboratorio: dall'Autore alla narrazione</i>	274
5.5.3	Narrazione atipica: riscrittura del mondo con le categorie dei filosofi	274
5.5.4	Narrazione tramite 'operazioni con le storie': addizione, sottrazione, moltiplicazione di personaggi	275
	<i>Laboratorio: esercizi creativi con le storie</i>	280
	<i>Laboratorio riassuntivo: dalla scrittura alle competenze</i>	280

6. Pratiche d’aula: strumenti per pensare e lavorare in classe (potenziamento delle competenze)	282
6.1 Critical thinking e Debate (o pensiero critico e dialogo)	283
6.1.1 La ‘pratica’ del Critical thinking a partire dalle proposte degli Orientamenti MIUR	283
6.1.2 La ‘pratica’ del Debate a partire dalle proposte degli Orientamenti MIUR	288
6.1.3 Il dialogo filosofico e il Forum della filosofia in Italia	292
6.2 Schemi sintetici delle proposte seguenti e delle relative competenze filosofiche attivabili	296
6.3 Lavorare con i problemi e le domande	300
6.3.1 Problem solving come competenza trasversale	300
6.3.2 Problem solving filosofico? Question-raising? (Articolazione e sviluppo delle questioni filosofiche fondamentali)	305
6.3.3 Brainstorming	306
6.3.4 Esercitare la curiosità	307
6.4 Lavorare con le astrazioni	308
6.4.1 Procedure logiche: diairesis, sillogismo, insiemistica, universali, schemi concettuali <i>Laboratorio: Esercitazioni con le procedure logico-filosofiche</i>	308
6.4.2 Uso di mappe concettuali e mentali <i>Laboratorio sulle mappe concettuali e mentali</i>	312
6.4.3 Enigmistica e cruciverba	315
6.4.4 Il dilemma del prigioniero (dalla Teoria dei giochi alla storia della filosofia)	316
6.5 Lavorare sulla concretizzazione dei concetti	317
6.5.1 Esercizi sulle metafore	318
6.5.2 Visualizzazione dei concetti	319
6.5.3 Calligrammi <i>Laboratorio: Filosofie in calligramma</i>	320
6.5.4 Creazioni ‘artistiche’: Filosofie in immagine	323
6.5.5 Esercizi di passaggio dal ‘testo’ filosofico all’immagine <i>Laboratorio: Le cinque vie di Tommaso</i>	323
6.5.6 Fumetti, meme...	325
6.5.7 Attualizzazioni visive ironiche: cartoline, identikit, carte d’identità, stanze del pensiero, ecc.	327

6.5.8	Lavori di costruzione (con materiali)	328
	<i>Laboratorio: Svolgiamo lo Spirito di Hegel (o Il nastro di Vico)</i>	329
6.5.9	Creazioni con il corpo	331
6.5.10	Caviedage filosofici	332
6.6	Lavorare con la ‘mimesis’ per ‘entrare’ negli autori	334
6.6.1	Una disputa tra filosofi	336
	<i>Laboratorio: ‘In principio era...’ (I Naturalisti in discussione)</i>	337
6.6.2	Una disputa in stile ‘tribunale’	339
	<i>Laboratorio: Processo a Socrate con lettura dell’Apologia</i>	339
6.6.3	Role Playing filosofici	342
6.6.4	Dalla ‘disputa’ contrappositiva al dialogo-ricerca di ciò che accomuna	343
6.6.5	Rappresentazione guidata	344
6.6.6	Drammatizzazione o mimo	345
6.6.7	Uso di Maschere	347
6.6.8	Giochi di ruolo in formato ‘televisivo’	349
6.6.9	Intervista	351
	<i>Laboratorio: Intervista doppia</i>	351
6.7	Lavori per esercitare riflessioni critiche sul presente e competenze di cittadinanza (possibili compiti di realtà)	352
6.7.1	Pratiche di attualizzazione	352
6.7.2	Connessioni con le competenze di cittadinanza	353
6.7.3	Lettura, scrittura, giochi di ruolo con testi e temi etico-politici	355
	<i>Laboratorio: per una valutazione delle attività proposte</i>	358
7.	La proposta ludico-agonica di Philosophia ludens	359
7.1	Che cos’è Philosophia ludens?	359
7.2	L’emergere di Philosophia ludens: nella storia della filosofia e nella didattica	360
7.3	Alcune proposte di giochi filosofici. E, in particolare, come ‘giocare con i giochi’	362
7.4	Risultati delle verifiche e prospettive	364
	<i>Laboratorio: costruisci un ‘gioco’ di filosofia</i>	365
8.	Compiti di realtà (o autentici)	365

PARTE TERZA: “METODOLOGIA DELLA DIDATTICA INTERDISCIPLINARE (RAPPORTI TRA FILOSOFIA E ALTRE FORME DEL SAPERE)” E “STUDIO DEI PROCESSI DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO DELLA FILOSOFIA MEDIATI DALL’USO DELLE TECNOLOGIE” (IN PARTICOLARE “DIGITALI”); “POTENZIALITÀ E CRITICITÀ DELL’USO DI STRUMENTI TECNOLOGICI PER L’INSEGNAMENTO E L’APPRENDIMENTO DELLA FILOSOFIA” [DM 616, 10/08/17] 367

Capitolo sesto

Questioni dialogiche. 368

La filosofia, gli altri saperi, gli altri linguaggi

1. Specificazioni: didattica multi-, inter-, trans- disciplinare e didattica integrata	368
1.1 Per una prima distinzione: didattica intradisciplinare, interdisciplinare, multidisciplinare, transdisciplinare	368
1.2 Dalla didattica generale all’insegnamento della filosofia (inter-, multi-, trans-) disciplinare: il percorso storico-scolastico	370
1.3 La cornice sperimentale ed epistemologica della didattica integrata	374
1.4 Il quarto capitolo degli Orientamenti MIUR 2017: Filosofia e didattica integrata	378
1.4.1 Didattica integrata ‘attraverso’ la filosofia	378
1.4.2 Didattica integrata ‘in’ filosofia: il dialogo dei linguaggi	382
2. Filosofia e altre forme del sapere. Percorsi interdisciplinari	383
2.1 In che senso una didattica interdisciplinare ‘in’ filosofia? Questioni teoretiche e didattiche	383
2.1.1 <i>Utilizzo strumentale/esemplificativo</i>	385
2.1.2 <i>Lavoro di confronto (a livello storico o tematico)</i>	385
2.1.3 <i>Filosofia di</i>	386
2.1.4 <i>Contaminazioni e transazioni (diventare-altro)</i>	386
2.1.5 <i>Arco ermeneutico (spiegazione, comprensione, interpretazione)</i>	387
2.1.6 <i>Compiti di realtà</i>	389
2.2 Filosofia e arte	389
2.2.1 Manuali	389

2.2.2	Testi utilizzabili per approfondimenti e/o per inventare nuovi percorsi (bibliografia ragionata)	390
2.2.3	Pratiche ed esercizi affidati agli studenti (a partire dagli approcci indicati nel precedente §2.1)	395
2.3	Filosofia e cinema	398
2.3.1	Testi utilizzabili per approfondimenti e/o per inventare nuovi percorsi	398
2.3.2	Pratiche ed esercizi affidati agli studenti	406
2.4	Filosofia e letteratura	408
2.4.1	Testi utilizzabili per approfondimenti e/o per inventare nuovi percorsi	408
2.4.2	Pratiche ed esercizi affidati agli studenti	410
2.5	Filosofia e musica (classica e pop)	412
2.5.1	Testi utilizzabili per approfondimenti e/o per inventare nuovi percorsi	412
2.5.2	Pratiche ed esercizi affidati agli studenti	416
2.6	La questione del rapporto filosofia/scienze, filosofia/storia, filosofia/discussione pubblica	418
2.6.1	Dalla presenza della (storia della) scienza ‘dentro’ la (storia della) filosofia ai progetti ‘lombardi’ di didattica integrata	419
2.6.2	L’interdisciplinarietà filosofia/storia e la questione della ‘discussione pubblica’	421
2.7	Filosofia e percorsi ‘singolari’ (i linguaggi multipli, l’apprendimento diversificato e il portfolio individuale)	424
	<i>Laboratorio: progettare lavori interdisciplinari</i>	426
3.	Le tecnologie e il digitale	427
3.1	Il digitale negli ‘Orientamenti MIUR 2017’ e la proposta di un lessico filosofico a costruzione cooperativa	427
3.2	L’uso dei media e del digitale in classe: alcune proposte	429
3.2.1	Utilizzo di video e ppt in ‘uscita’ per la spiegazione	429
3.2.2	Lavoro a casa personale o laboratori di gruppo per la creazione di video o ppt	430
3.2.3	Ricerche personali e di gruppo	431
3.2.4	Scrittura filosofica, ipertesti e materiali da immettere in rete	431
3.2.5	Per un uso critico dei media e del digitale	432

4. CLIL e alternanza scuola-lavoro rispetto alla filosofia	432
4.1 Il Content and Language Integrated Learning: perché e come?	432
4.2 Il CLIL negli Orientamenti MIUR per l'apprendimento della filosofia, e non solo	433
4.3 Alternanza scuola-lavoro e filosofia negli Orientamenti MIUR	437

Conclusione operativa

L'Unità di apprendimento. Alcune indicazioni	441
1. Progettazione delle Unità di apprendimento	441
2. Uno schema classico di Unità di apprendimento	442
<i>Laboratorio: Dalle proposte alla pratica: costruisci un'unità di apprendimento per l'insegnamento della filosofia</i>	450
3. Annotazioni critiche a margine. Per ulteriori sviluppi	450

<i>Bibliografia</i>	455
1. Principali riferimenti normativi	455
2. Sulle premesse filosofiche della didattica della filosofia e sulla storia della scuola in Italia	457
3. Sulle teorie, metodologie e proposte pratiche di didattica della filosofia	463
4. Sulla didattica laboratoriale/creativa, cooperative learning, didattica ludica (teorie e strumenti)	520
5. Testi di didattica generale e altri documenti utilizzati nel manuale	534

Premessa

Un Manuale, perché?

Il titolo potrebbe apparire pretenzioso. Un manuale, infatti, in generale pretende di raccogliere ‘tutte’ le informazioni ‘essenziali’ su una disciplina, e di offrirle il maniera chiara e sistematica. Indubbiamente la mole di questo libro è dovuta anche ad un tentativo di questo tipo. E, però, in realtà, abbiamo scelto il termine ‘manuale’ partendo dal senso che questa parola ha e ha avuto nell’etimologia e nella storia. Vorremmo infatti che questo testo fosse un *Hand-Book*, ‘maneggiato’ da quanti dovessero trovarlo utile. E *che abbia una sua utilità (maneggiabilità) pratica e non solo teorica*. Uno strumento, quindi, che, nonostante il ‘peso’, possa essere tenuto a portata di mano (ἐνχειρίδιον – *en-cheir*).

Un Manuale, per chi?

Per quanti *all’Università insegnano e studiano Didattica della filosofia*. E speriamo che siano sempre più numerosi.

Per quelli che *insegnano Filosofia nelle Scuole secondarie superiori* e vogliono formarsi e aggiornarsi in questo campo.

Per chi si sta preparando ad insegnare, sostenendo *Corsi e Concorsi*.

Infine, in quanto lavoro universitario, per la *Comunità scientifica e pubblica*.

Infatti, per molti tratti – essendo un Manuale – ‘raccolge’ materiale e dunque lavora più di sintesi; in diversi casi, però – essendo una ‘ricerca’ scientifica – il testo fa proposte interpretative e propositive anche per certi versi innovative e discutibili: nel senso che si propongono alla discussione e si spera possano essere discusse.

Pensiamo al capitolo III, in cui viene articolata *una lettura 'filosofica' delle "Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei" (2010)*¹, con riferimenti anche agli *Orientamenti MIUR per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza (2017)*²; pensiamo alla *difesa della tradizione italiana* di insegnamento della filosofia e anche a quelle pratiche (*debate, problem solving, critical thinking*) che oggi vengono generalmente più sbilanciate sul versante anglo-americano.

Pensiamo, poi, a quanto è sottotraccia nell'intero volume: ovvero ad una meta-lettura del valore della Didattica della filosofia, che, se vissuta in maniera realmente critico-teorica, può diventare *una disciplina che dà da pensare non solo agli altri 'settori' della filosofia, ma anche (e forse a maggior ragione) alla Didattica generale.*

Un Manuale, organizzato come?

Abbiamo messo insieme quanto chiesto dal *Decreto ministeriale del 10 agosto 2017, n. 616*³ (connesso al precedente DL del 13 aprile 2017: *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria*⁴), con quanto riteniamo dovrebbe offrire un Corso universitario di Didattica della filosofia.

Nell'*Allegato b* del citato Decreto, vengono indicati dal MIUR una serie di "argomenti" che servono per "descrivere contenuti fino a 12 CFU di *metodologie e tecnologie didattiche per l'insegnamento della filosofia*" per le classi di concorso A-18 (Filosofia e scienze umane) e A-19 (Filosofia e storia). Gli argomenti sono questi:

¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei* (con relativi allegati), Roma, 2010. Per i riferimenti completi, rimandiamo alla Bibliografia, sezione 1: Principali riferimenti normativi. D'ora in poi, il testo sarà indicato semplicemente come 'Indicazioni nazionali'.

² MIUR, Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione – Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, ottobre 2017, *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*. D'ora in poi, sarà indicato solo come 'Orientamenti' [MIUR, 2017]

³ MIUR, DM 10 agosto 2017, n. 616 e relativo allegato, di cui all'art. 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 59.

⁴ Più precisamente: Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b, della legge 13 luglio 2015, n. 107).

- Analisi critica delle principali metodologie per l'insegnamento sviluppate nella ricerca in didattica della filosofia, anche in riferimento allo specifico ruolo dell'insegnante, ai nodi concettuali, epistemologici e didattici dell'insegnamento e apprendimento delle discipline di interesse, e in funzione dello sviluppo delle capacità semiotiche nonché dell'ampliamento delle potenzialità espressive e conoscitive nell'ambito disciplinare specifico.
- Progettazione e sviluppo di attività di insegnamento della filosofia: illustrazione dei principi e delle metodologie per la costruzione di attività e più in generale di un curriculum di filosofia, tenendo presente anche le esigenze di potenziamento del linguaggio e di consolidamento delle pratiche linguistiche necessarie al raggiungimento degli obiettivi di formazione e istruzione nelle discipline di interesse.
- Metodologia della didattica interdisciplinare: rapporti tra filosofia e altre forme del sapere; filosofia e scienze, filosofia e arte, filosofia e storia, filosofia e discussione pubblica.
- Studio dei processi di insegnamento e apprendimento della filosofia mediati dall'uso delle tecnologie, con particolare attenzione alle nuove tecnologie digitali, allo specifico ruolo dell'insegnante, ai nodi concettuali, epistemologici e didattici.
- Analisi delle potenzialità e criticità dell'uso di strumenti tecnologici per l'insegnamento e apprendimento della filosofia.

Il linguaggio dell'*Allegato* al decreto è molto 'didatticista'. D'altra parte le continue variazioni che stanno investendo la scuola in questi anni non ci consentono di sapere con certezza per quanto tempo questo elenco di temi verrà conservato, se questo elenco di temi verrà conservato o variato. Indubbiamente è un punto di partenza che non può essere eluso. Abbiamo quindi conservato questa terminologia e questa scansione nei titoli delle tre 'parti' del Manuale, ma ci è sembrato importante *arricchire il percorso con una prospettiva 'interrogativa' specificamente filosofica*. Per questo i capitoli sono strutturati secondo 'questioni'.

Sappiamo che il tempo 'creditizzato' dell'università non è mai sufficiente per fare tutto, per cui è inevitabile che il percorso delle lezioni di Didattica della filosofia sia più o meno approfondito in base ai *desiderata* e alle competenze del docente. È questa la ragione per cui abbiamo strutturato il *manuale come una 'cassetta degli attrezzi' a scomparti*. Nel senso che, pur avendo una sua unità interna e un'idea unitaria di fondo, il testo

non chiede necessariamente di essere letto dall'inizio alla fine, ma *ogni capitolo può essere maneggiato come contributo a sé*. E pur non mancando rimandi tra una sezione e l'altra, ogni argomento viene considerato, in qualche maniera, a sé stante.

Riteniamo, inoltre, con buona parte degli studi di Didattica generale, che non si possano mai, in quest'ambito, separare ricerca e azione, teoria e pratica. Quindi, *lungo tutto il corso del Manuale, sono proposti dei 'laboratori' da fare con gli studenti universitari*. Questo crediamo possa essere interessante anche in vista di un *ripensamento della didattica universitaria* e non solo di quella delle Scuole secondarie superiori. In ogni caso, riteniamo che sia indispensabile in un corso universitario di Didattica della filosofia.

L'idea di fondo è che l'insegnamento della (didattica della) filosofia in una Laurea magistrale o in un percorso di formazione per insegnanti e futuri insegnanti, non possa essere solo frontale, ma debba essere interattivo. I laboratori proposti, dunque, sono pensati come dei luoghi in cui esercitare personalmente e collettivamente forme di *problem-solving* e *cooperative learning*. Per cui, su ogni tematica presentata nel Manuale, gli studenti vengono invitati prima a riflettere in prima persona, poi per gruppi e infine con il professore/ la professoressa.

Non essendo un manuale di Didattica 'generale' (ma di Didattica disciplinare), daremo per scontato tutto ciò che riguarda le dinamiche 'generali' della teoria e della pratica dell'insegnamento, dell'apprendimento, della comunicazione, della relazione e progettualità educativa, nonché tutte le questioni antropo-psico-pedagogiche legate all'insegnamento.

Solo là dove necessario richiameremo il senso con cui adoperiamo qualche termine tecnico, e il contesto didattico generale in cui collochiamo le riflessioni e le proposte che facciamo.

La struttura del testo si evince dall'indice, quindi risparmiamo altre parole di premessa.

Un ringraziamento in prima persona

Innanzitutto ai miei maestri; a quelli che mi hanno fatto innamorare della scuola e dell'insegnamento (la maestra Natalia, la professoressa Vitelli, e la mia prima insegnante di filosofia, Marinella Sorrentino); e a quelli che mi hanno fatto scoprire l'importanza e la bellezza di tenere

insieme ricerca ‘teoretica’ e dimensione didattica, università e scuola (in particolare Giuseppe Semerari e Ferruccio De Natale).

Ancora: alla *Società filosofica italiana, sezione di Bari*, nel cui Direttivo opero da tanti anni (e in particolare a Mario De Pasquale), e alla *Società Italiana di Filosofia Teoretica*: l’esperienza di segretaria mi ha arricchita con tanti stimoli, anche in direzione della ricerca didattica (in particolare un grazie al presidente, Luca Illetterati).

Quindi: un grazie a due care compagne di viaggio nella ricerca sulla didattica della filosofia (Rosamaria Baldassarra e Annamaria Mercante) e a due studiosi ai cui lavori devo molto (Johannes Rohbeck e Alberto Gaiani).

Infine: agli studenti dei miei tre anni di insegnamento nelle Scuole medie superiori (prima da supplente e poi di ruolo); e a tutti quelli che, negli ultimi tredici anni – nella S.S.I.S prima, del T.F.A (e P.A.S.S.) poi, e della Laurea magistrale adesso –, hanno ‘lavorato’ con me nei laboratori e nei Corsi di Didattica della filosofia. Il materiale qui raccolto e pubblicato non ci sarebbe stato senza questa fruttuosa esperienza.

Grazie a tutti. Perché, se filosofare è sempre con-filosofare, allora insegnare filosofia è sempre anche co-insegnare.

Bari, 1 settembre 2018

PARTE PRIMA

“ANALISI CRITICA DELLE PRINCIPALI METODOLOGIE SVILUPPATE NELLA RICERCA IN DIDATTICA DELLA FILOSOFIA: RUOLO DELL’INSEGNANTE, NODI CONCETTUALI, EPISTEMOLOGICI E DIDATTICI, SVILUPPO DELLE CAPACITÀ ESPRESSIVE E CONOSCITIVE NELL’AMBITO SPECIFICO” [DM 616, 10/08/17]

Questioni teoretico-epistemologiche. In difesa della filosofia e della sua didattica

L'espressione 'difesa della filosofia e della sua didattica' contiene tre sostantivi 'pesanti' e tre implicazioni e questioni diverse, che è importante indicare e spiegare subito nella loro problematicità.

- a) Difendere l'insegnamento della filosofia (nelle Scuole e nelle Università): cioè sostenerne le ragioni, in un clima attuale, decisamente critico ed oppositivo, che sempre più limita e restringe il senso di ogni pratica 'pensante'.
- b) Difendere la Didattica della filosofia: come disciplina autonoma, con un suo valore preciso e una sua precisa autonomia. E difenderla
 - sia da quanti 'internamente' negano la sua utilità, e quindi da parte degli stessi filosofi, in particolare quelli che si chiedono:
 - (b.1) perché la filosofia dovrebbe avere una sua didattica?
 - (b.2) d'altra parte è veramente insegnabile la filosofia?
 - (b.3) sia da quanti 'esternamente' negano la sua utilità (pensando che una buona Didattica generale o una serie di crediti in area antropo-psico-pedagogica siano più che sufficienti per dare gli strumenti e le competenze ai futuri insegnanti).

Cercheremo di toccare tutte e tre le questioni in questo capitolo introduttivo, anche se non in quest'ordine schematico/sistematico.

Partiremo infatti dalla questione centrale, che è anche quella 'propriamente' filosofica: ovvero se sia sensato e possibile insegnare filosofia (b.2) e avere una Didattica della filosofia (b.1).

Passeremo poi a vedere come e perché nella situazione attuale l'insegnamento della filosofia vada difeso (a; b3).

Concluderemo mostrando l'utilità specifica della Didattica della filosofia rispetto alla Didattica generale.

1. È possibile insegnare filosofia?

La domanda può sembrare oziosa, ma la filosofia è tale perché, tra l'altro, pone in questione l'ovvio. E, d'altra parte, l'interrogativo e la sua risposta tanto ovvi non sono, se dai tempi di Kant ed Hegel (e indubbiamente anche prima¹) ci si chiede: ma si insegna la filosofia o si insegna a filosofare? E, se si insegna la filosofia, perché preoccuparsi del processo dell'insegnare? E, viceversa, se si deve insegnare a filosofare, come si può dare una 'didattica' di questo processo, così esistenziale e personale?

La problematicità della filosofia rende problematica la questione del suo insegnamento. Non ci poniamo la questione *se esista e sia possibile una didattica della filosofia* così come ce la potremmo porre per la didattica della matematica² o del latino. Perché nelle altre discipline ci sono dei contenuti chiari e (poi magari anche) dei metodi di insegnamento più o meno efficaci. In filosofia, invece, già il contenuto non è chiaro (perché ogni filosofo ha la sua definizione di filosofia); e non è nemmeno chiaro se questo (eventuale) contenuto sia insegnabile o no; e, se sì, come insegnarlo senza mettere in questione la 'verbalità' e la processualità del *philosophieren* originario³.

¹ In fondo da sempre la ricerca filosofica e il suo insegnamento sono andati di pari passo, e al variare dell'idea di filosofia variava il modo della sua trasmissione. Cfr. Trombino M. (1996d).

² In realtà la didattica della matematica ha una tradizione lunga e interessante; e per certi versi i primi testi 'militanti' di didattica disciplinare sono nati nell'ambito matematico. Tra i tanti segnaliamo D'Amore B. e Fandiño Pinilla M. I. (2007), su cui torneremo, perché uno dei testi più interessanti sul rapporto Didattica generale / didattiche disciplinari. Gli autori scrivono, con una affinità sorprendente rispetto ai dilemmi che assillano anche la didattica della filosofia (dobbiamo insegnare la filosofia o insegnare a filosofare?): "è ben nota la frase attribuita ad Euclide secondo la quale 'non vi sono vie regali alla Matematica'". Cosa significa questo? Che non esiste un problema di didattica della matematica, perché basta ripeterne i teoremi, o esattamente il contrario? (ivi, p. 56)

³ Illetterati L. (2004): "Il circolo tra filosofia e didattica non si chiude nella didattica, ma nella filosofia. (...) Ogni volta che la filosofia si trova ad avere questa funzione di genitivo rispetto ad un sostantivo che la precede, essa produce una situazione del tutto particolare in cui il genitivo, per così dire, *infetta* il sostantivo. (...) Quello che rende problematico in modo peculiare il discorso della didattica della filosofia sembra dunque consistere nel fatto che mentre qualsiasi didattica disciplinare agisce (...) su una disciplina data e riconosciuta, la filosofia non può vantare questo carattere di datià e anzi si trova nella stessa situazione per cui la sua identità è continuamente messa in discussione ed è continuamente oggetto della sua propria riflessione" (pp. 54-59).

Un *bel 'groviglio'*, che – come vedremo nel capitolo successivo, dedicato alla storia dell'insegnamento della filosofia in Italia – ha occupato gli studiosi (docenti universitari e docenti di scuole secondarie) in lunghe diatribe.

Un *groviglio 'bello'*, però: nel senso che almeno dava da pensare. Infatti, probabilmente, il problema più grande che ha oggi la Didattica della filosofia (in Italia e non solo) è che ha smesso di dare da pensare. Diventando o mera tecnica, o questione – nella sua oziosità – inutile⁴.

Insegnare Didattica della filosofia, allora, può poter e voler significare innanzitutto questo. Risvegliare la questione nella sua problematicità. Risvegliarla negli studenti di didattica (si spera, domani, docenti di filosofia). Risvegliarla in chi è già docente, perché un'autoriflessione sul proprio insegnamento non può che essere produttiva.

Laboratorio⁵: Insegnare la filosofia o insegnare a filosofare?

FASE A:

Prima personalmente e poi in piccoli gruppi riflettere su queste domande

- 1) È realmente possibile 'insegnare' filosofia?
- 2) Siamo chiamati ad insegnare filosofia o ad insegnare a filosofare?

FASE B:

Consegnare una fotocopia di alcuni passi di Kant ed Hegel relativi alla questione dell'insegnabilità. Tornare sulle due domande, confrontandosi (prima singolarmente e poi in piccoli gruppi) con quanto emerge dai testi.

⁴ Di fatto, come vedremo nel secondo capitolo, dopo una fase veramente ricca di scritti e discussioni, che ha trovato il suo apice negli anni '90 e nei primi anni 2000, siamo caduti in una fase di stallo (o comunque rallentamento) degli studi e delle ricerche, che oggi si sta rinnovando nell'ottica delle novità introdotte dalla legge 107 della cosiddetta 'Buona Scuola', con tutti i suoi decreti attuativi. Di questo parleremo nei capp. 3-4.

⁵ Nel capitolo V della Seconda parte (*Questioni concrete e 'pratiche d'aula'*), al paragrafo V.3 *Come costruire e utilizzare gruppi laboratoriali di filosofia in classe*, diamo indicazioni concrete sulle possibili modalità di laboratorio filosofico: come costruirlo, come creare i gruppi, e soprattutto come dividere i ruoli all'interno del gruppo. Sugeriamo al docente di Didattica della filosofia che voglia utilizzare questo e tutti gli altri laboratori che abbiamo inserito nel Manuale, di leggere innanzitutto questo capitolo V.3, in modo da farsi un'idea di come creare e gestire un laboratorio, anche nell'aula universitaria. Non abbiamo ritenuto di dover anticipare tutte le spiegazioni relative all'uso dei laboratori, per non appesantire il Manuale. D'altra parte, il docente di Didattica della filosofia sarà libero di non fare affatto questi laboratori, o di utilizzare diversamente le proposte segnate in 'grigio'. In ogni caso non potranno essere fatti 'tutti' i laboratori proposti, e andrà fatta una scelta.

I. KANT, *Notizia dell'indirizzo delle lezioni nel semestre invernale 1765-66*⁶: “uno studente non deve imparare pensieri (*Gedanken*), ma deve imparare a pensare (*Denken*). (...) Il giovane che ha terminato l'istruzione scolastica (...) pensa che imparerà la filosofia (*Philosophie*), ma questo è impossibile, perché ora deve imparare a filosofare (*Philosophieren*). (...) Per imparare la filosofia bisognerebbe, anzitutto, che ce ne fosse realmente una. Bisognerebbe poter mostrare un libro e dire: vedete, qui è la sapienza e la conoscenza sicura; imparate ad intenderlo e a capirlo, poi costruiteci su e sarete filosofi. Finché non mi si mostrerà un tale libro di filosofia (...), mi si permetta di dire che si abusa della capacità delle persone, quando, invece di sviluppare la capacità intellettuale (*Verstandesfähigkeit*) dei giovani che ci sono affidati, e di formarla in vista di una futura, più matura, personale conoscenza, li si inganna con una filosofia che si pretende già pronta, che sarebbe stata ideata a loro vantaggio da altri e da cui deriva un'illusione di scienza (...) Il metodo peculiare dell'insegnamento della filosofia è zetetico, come lo chiamavano alcuni antichi (da *zetein*), cioè indagativo. (...) L'autore filosofico che si è preso come base nell'insegnamento, deve essere considerato non come un modello di giudizio, ma soltanto come un'occasione per pronunciare da se medesimi giudizi su di lui, e anche contro di lui”

Id., *Critica della ragion pura*⁷: “Non si può imparare alcuna filosofia; perché dove è essa, chi l'ha in possesso, e dove essa può conoscersi? Si può imparare soltanto a filosofare, cioè ad esercitare il talento della ragione nell'applicazione dei suoi principi generali a certi tentativi che ci sono, ma sempre con il diritto della ragione di cercare questi principi stessi alle loro sorgenti e di confermarli o rifiutarli”.

Id., *Metaphysik L2*⁸: “Come si può imparare la filosofia? O si derivano le conoscenze filosofiche dalle prime fonti della sua produzione, cioè dai principi della ragione, oppure la si impara da coloro che hanno filosofato. Quest'ultima è la via più facile. Ma ciò non è propriamente filosofia. Posto che esista una filosofia vera, e la si impari, si avrebbe pur sempre soltanto una conoscenza storica. Un filosofo deve essere in grado di filosofare, e

⁶ Tr. it. di Guzzo A. in “L'educazione nazionale”, 1924, 6, pp. 296-303 (cit. pp. 297-98); ripreso anche in Scalera V. (1990), pp. 52-54.

⁷ Tr. it. a cura di Gentile G. e Lombardo Radice G., riveduta da V. Mathieu, Laterza, Roma-Bari, 1959, pp. 649-50.

⁸ Tr. it. in Micheli G. (2007), p. 155. A questo saggio rimandiamo per una ricostruzione attenta dei vari passi in cui Kant prende posizione in relazione all'insegnamento della filosofia. Cfr. anche nello stesso testo Berti E. (2007); Illetterati L. (2007).

a tal fine non serve imparare la filosofia. (...) Quand'anche io imparassi una filosofia vera e non sapessi pensare, non sarei in grado di filosofare”.

G.F.W. HEGEL: *Lezioni sulla storia della filosofia*⁹: “La smania di pensare con la propria testa sta in ciò, che ognuno metta fuori una sciocchezza più grossa dell'altra. (...) Per filosofare non c'è speranza, l'onore è perduto; infatti esso presuppone un fondo comune di pensieri e principi, esige che si proceda scientificamente. (...) Ma ora tutto è riposto nella particolare soggettività; ognuno è diventato altezzoso e sprezzante verso gli altri”.

Id., *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816)*¹⁰: “In generale si distingue il *sistema* filosofico, con le sue *scienze particolari*, dal *filosofare* vero e proprio. Secondo la moda moderna, specialmente quella della pedagogia, non si deve tanto venire istruiti nel *contenuto* della filosofia, quanto *imparare a filosofare senza contenuto*; ciò vuol dire, pressappoco: si deve viaggiare, viaggiare sempre, senza conoscere le città, i fiumi, i paesi, gli uomini, ecc. (...) Invece, nel conoscere una città, nel giungere poi ad un fiume e ad un'altra città, e così via, si impara senz'altro, in tal modo, a viaggiare, e non si impara soltanto ma si viaggia effettivamente. Così quando si viene a conoscenza del contenuto della filosofia, non si impara soltanto il filosofare, ma si filosofa anche già effettivamente. (...) Il procedimento triste, meramente formale, il perenne cercare e vagare, senza contenuto, l'asistematico sofisticare e speculare, hanno come conseguenza la vacuità e la mancanza di pensieri in testa, il fatto che non si *sappia nulla*. (...) La filosofia deve essere *insegnata e appresa*, al pari di ogni altra scienza. L'infelice prurito di insegnare a *pensare da sé (Selbstdenken)* e a *produrre autonomamente* ha messo in ombra questa verità”.

Id., *Fenomenologia dello spirito*¹¹: “(...) non una filosofia che disdegna il concetto e (...), stimandosi, proprio in grazia dell'assenza di esso, un pensare intuitivo e poetico, getta sul mercato una serie di arbitrarie combinazioni nate da una fantasia per la quale il pensiero è solo un elemento di disorganizzazione: immagini che non sono né carne né pesce, né poesia né filosofia”.

⁹ Tr. it. di Codignola E. e Sanna G., La Nuova Italia, Firenze, III, t. 2, p. 372-373.

¹⁰ Tr. it. di Sichirollo L. e Burgio A., FrancoAngeli, Milano, 1985, pp. 105-106.

¹¹ Tr. it. di De Negri E., vol. I, La Nuova Italia, Firenze, 1960², p. 57.

Laboratorio alternativo: Insieme ai testi di Kant ed Hegel, o in un secondo laboratorio, scegliere testi di pensatori che invece hanno insistito sull'in-insegnabile in filosofia¹².

Ci chiediamo, quindi, innanzitutto se si possa insegnare la filosofia? La domanda sembra avere una risposta più facile e immediata se si sostituisce il termine generale di 'Filosofia' con l'espressione 'Storia della filosofia'. Infatti, nella misura in cui si sceglie un metodo di insegnamento 'storico' (e solo storico) e nella misura in cui non si vogliono porre troppi problemi teoretici, si può facilmente dire che: *siamo chiamati ad insegnare lo sviluppo storico della disciplina filosofica, nei suoi autori, testi e contesti*. Ed è quello che innanzitutto e per lo più (ma per fortuna non solo) si è fatto e si fa nei Licei italiani. Le ragioni di questa scelta hanno una storia lunga, che vedremo. Ma indubbiamente sono anche, spesso, ragioni banali e contingenti: perché è più facile prendere un manuale che segue un pre-dato percorso storico e utilizzarlo senza troppe mediazioni nella spiegazione (e quindi poi nell'interrogazione).

Dobbiamo anche dire che le *Indicazioni nazionali 2010* del MIUR¹³ e i recenti *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* (2017)¹⁴ ci costringono non solo a ripensare questo modello, ma a venir fuori dalla ormai vecchia contrapposizione metodo storico / metodo teoretico, per muoverci in direzione di una didattica capace di 'mediare' tra entrambi gli approcci.

Quindi, più propriamente torna la domanda iniziale: si può insegnare qualcos'altro oltre la Storia della filosofia? Si può insegnare (anche) a filosofare?

Intanto, *in primo luogo*, si può tornare sui testi di Kant ed Hegel, e mostrare come la contrapposizione che (a posteriori) è stata creata tra un

¹² Pensiamo a testi più classici come la *Lettera VII* di Platone o passi da *Sull'avvenire delle nostre scuole* di Nietzsche (sul rapporto tra Nietzsche e l'insegnabilità o ininsegnabilità della filosofia cfr. anche i saggi di De Natale F., De Pasquale M. e il dialogo con gli studenti di Campioni G. contenuti in "Logoi", III, 7, 2017). Pensiamo, in alternativa, al 'filone francese', con passi scelti da Foucault, Derrida, Deleuze, Nancy [cfr. su questo Zaltieri C (2010); Fadini U. (2015); Malaguti I. (2007); oppure ancora pensiamo ad autori come Heidegger e Wittgenstein (su questi cfr. i saggi di Curcio N. e Erigenti F. in AA.VV., a cura di L. Illetterati, 2007). Per l'Italia, cfr. Severino E. (2001) e Costantino S. (1984). Sul modello di insegnamento 'aporetico' ci soffermeremo nel nostro capitolo IV, dedicato ai *Possibili modelli di insegnamento filosofico (paragrafo 6.1)*. Rimandiamo a quelle pagine per un possibile utilizzo didattico della teoria dell'ininsegnabile.

¹³ MIUR, *Indicazioni nazionali 2010*.

¹⁴ MIUR, *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia*, 2017.

modello che sarebbe più teoretico-kantiano (insegnare a filosofare) e un modello più storico-hegeliano (insegnare la filosofia e la sua storia) in gran parte sia una contrapposizione falsata e falsante¹⁵: un po' perché Kant non sosteneva (evidentemente) l'idea di un filosofare individuale e personale, privo di contenuto¹⁶; un po' perché Hegel, nelle sue 'critiche', più che avere di mira Kant, si rivolgeva polemicamente (già allora) ad una certa ripresa pedagogistica delle idee kantiane (e ad un certo romanticismo mistic-cheggiante, di cui non è priva anche oggi la retorica sull'insegnamento)¹⁷.

E, poi, *in secondo luogo*, 'tra' Kant ed Hegel, si può fare (e a nostro avviso oggi è saggio fare) l'opzione dell'et-et invece che quella dell'aut-aut. Non per tenere insieme forzatamente cose che insieme non stanno, ma per muoversi nell'ottica di una circolarità virtuosa, capace di 'arricchimento', a partire dai 'diversi'.

Stiamo quindi dichiarando l'impostazione di questo manuale, che è un'impostazione ermeneutica, che al centro mette la logica della 'mediazione'.

La prima mediazione proposta è quella tra filosofia e filosofare: che diventa mediazione tra insegnare la storia della filosofia e insegnare a pensare con la propria testa, mediazione tra approccio storico e approccio teoretico (o zetetico).

Evidentemente, anche questa, come ogni proposta in filosofia, è discutibile (cioè non è un assoluto). D'altra parte le precomprensioni sono inevitabili. Ogni insegnante, infatti, ha una sua filosofia (implicita o esplicita, inconsapevole o consapevole). Questo vale sia per chi insegna nelle Scuole secondarie sia per chi insegna all'Università. Vale quindi anche per chi insegna Didattica della filosofia. Ma questa inevitabilità da limite può diventare risorsa. Lo diciamo con le parole dell'esperto tedesco di didattica filosofica Johannes Rohbeck:

¹⁵ Seguiamo in questo le analisi di Berti E. (2007); Illetterati L. (2004).

¹⁶ È noto come Kant tra l'altro, nello stesso contesto della *Critica della ragion pura* in cui propone il metodo zetetico, con chiarezza lo distingue dallo scetticismo. E ancora: "Tra tutte le scienze razionali (a priori) soltanto la matematica si può imparare, ma non la filosofia (salvo storicamente)" (*op. cit.*, pp. 649-50). Là dove va sottolineata la parentesi.

¹⁷ Cfr. Berti E. (2007), p. 10: "evidentemente la tesi di Kant aveva avuto successo anche in Baviera, specialmente tra i pedagogisti, anche allora nemici dei contenuti e amici soprattutto dei metodi (*nihil sub sole novum*). A questa tesi (dei pedagogisti bavaresi più che di Kant) Hegel risponde". Prova ne è anche il fatto che nelle stesse pagine *delle Lezioni sulla storia della filosofia* in cui Hegel prende le distanze dal filosofare senza filosofia, tra gli esempi di filosofia con contenuti cita anche la logica trascendentale di Kant. Cfr. anche D'Agostini F. (2003), che mostra come l'obiettivo polemico delle pagine hegeliane da noi citate nella scheda del Primo laboratorio siano in realtà i filosofi romantici Eschenmayer e Jacobi. Cfr. ancora: Furlani S. (2003) e Rohbeck J. (2007).

è del tutto legittimo che il professore o la professoressa basi la lezione più o meno tacitamente sul ‘proprio’ metodo. In generale è così, perché ogni docente si è formato allo studio di una particolare corrente filosofica e, di conseguenza, opera in maniera ‘analitica’, o ‘ermeneutica’ o ‘discorsiva’ [o storico filosofica – potremmo aggiungere]. I professori e le professoresses insegnano seguendo il metodo che preferiscono e che dominano. In base a questo, sono sorte anche didattiche della filosofia (...) orientate in maniera ‘socratica’, o ‘pragmatica’ o ‘ermeneutica’ o ‘esistenzialista’. (...) Tuttavia in primo luogo l’insegnante dovrebbe spiegare [agli studenti perché ha scelto uno di questi metodi] e generare una *consapevolezza metodologica*. In secondo luogo, è necessario comunque mostrare la *molteplicità* dei metodi, perché solo così sarà possibile rendere plurali e disciplinarmente autentiche le lezioni di filosofia (...). E, in terzo luogo, le *competenze metodologiche* devono essere esplicitamente messe nelle mani degli studenti e delle studentesse¹⁸.

Torneremo su questa proposta di Rohbeck quando affronteremo la questione della pluralità dei metodi (e modelli) di insegnamento della filosofia (cap. IV). Ma ci sembrava importante indicare da subito la posta in gioco. Un ‘buon’ insegnante ha inevitabilmente il ‘proprio’ metodo che parte dalla propria ‘precomprensione’ filosofica. Infatti, ogni filosofia ha la sua didattica e ogni didattica la sua filosofia. Ma un ‘buon’ insegnante deve essere in grado di interpretare le proprie scelte e quindi di spiegare a se stesso e ai propri studenti perché ha fatto proprio questa opzione filosofico-metodologica e non altre. E questo implica la necessità di conoscere anche altri metodi e altre prospettive filosofiche, e provare almeno in parte a sperimentarle (anche con i propri studenti); perché solo così docente e discenti potranno consapevolmente mettere in gioco la pluralità delle prospettive (didattico)-filosofiche; e solo così gli studenti potranno – di conseguenza – a loro volta fare la propria consapevole scelta (didattico)-filosofica.

Ecco quindi un’altra mediazione da portare avanti: da un lato, direbbe Gadamer, la consapevolezza dei propri pregiudizi, della visione del mondo a partire dalla quale si interpretano le cose (visione che inevitabilmente influenza anche la nostra postura didattica). Dall’altro lato la moltiplicazione dei punti di vista, lo studio (e la proposta) di metodologie

¹⁸ Rohbeck J. (2015), pp. 151-152.

diverse dalla propria; non solo a partire dalla consapevolezza dell'orizzonte limitato della propria 'singola' posizione, ma anche con la consapevolezza che l'incontro con l'altro è sempre una forma di arricchimento.

Questo vale per chi insegna filosofia a Scuola (e ci chiederemo, nel quarto capitolo come utilizzare creativamente la consapevolezza metodologica e utilizzare con equilibrio la pluralità dei metodi che la didattica ci offre); ma vale innanzitutto e soprattutto per chi studia (e insegna) Didattica della filosofia all'Università. Anche per questa ragione, in questo Manuale, posto lo sfondo ermeneutico generale, verrà presentata una pluralità di metodi (e di didattiche filosofiche).

Il che ci porta davanti ad una seconda questione preliminare. Ammesso che sia possibile e doveroso insegnare la filosofia e 'quindi' insegnare a filosofare (in e grazie alla filosofia), è veramente utile una 'didattica'?

2. In filosofia è utile una didattica?

Il problema visto a proposito della molteplicità delle filosofie si ripercuote sulla molteplicità delle didattiche. Torniamo allora alla questione iniziale: si potrebbe dire che la filosofia sia una disciplina talmente particolare da 'resistere' alla sua 'didatticizzazione'.

C'è, infatti, da un lato chi ritiene che la Didattica della filosofia non serva perché *la filosofia* ha in sé la sua didattica (la 'cosa' della filosofia parla da sé!); e c'è anche, dall'altro lato, chi ritiene che non serva perché *il filosofare* ha in sé la sua didattica, cioè è didattico nel suo stesso esercizio interrogativo e dialogico¹⁹. C'è chi infine assegna agli studiosi di Filosofia la ricerca e l'indicazione dei contenuti (filosofici) dell'insegnamento e lascia alla Didattica generale l'indicazione dei metodi dell'insegnamento. Quindi: perché una Didattica disciplinare? Perché soprattutto in e per una disciplina che – come stiamo capendo – è repellente rispetto ad ogni tipo di disciplinarizzazione forzata?

Qui torniamo alla proposta 'propositiva' di Rohbeck, cioè a quello che egli chiama il modello della 'mediazione' trasformativa²⁰, della 'trasformazione' didattica. Rohbeck, infatti, da un lato difende una "differenza" tra la filosofia e la sua didattica, dall'altro cerca di mostrare come proprio questa distanza possa diventare possibilità di relazione (e mediazione)

¹⁹ Su questo si è fermato a lungo Rohbeck J. (2015), pp. 147-48.

²⁰ Cfr. Rohbeck J. (2000; 2003; 2010²; 2015).

feconda. Questo significa innanzitutto escludere l'idea che la didattica operi una "riduzione" della disciplina. Rohbeck critica con forza e sarcasmo, sfruttando anche le tesi di G. Grüner, l'idea che l'insegnante delle Scuole secondarie sia un "trasformatore": come se egli fosse "collegato con due cavi, da un lato alla dottrina e dall'altro agli studenti; il suo compito [sarebbe] quello di trasmettere la dottrina agli studenti 'a bassa tensione'"²¹. L'opera della didattica non è un'opera di semplificazione / banalizzazione (riduzione). L'insegnante liceale non è chiamato ad essere un 'piccolo' professore universitario. Non è chiamato a spiegare in 'piccolo' quello che (se potesse, se stesse in un altro luogo, come un'aula universitaria) spiegherebbe in grande. "Il mito della riduzione e della semplificazione, tuttavia, scompare quando si parte dalla *strategia del discorso didattico*, una strategia che determina la scelta e la modificazione di ciò che viene trasmesso"²². Richiamando la teoria del discorso e il rapporto che ogni opera (teoria, parola, scritto) ha con il contesto, Rohbeck ricorda che "i concetti e le argomentazioni ottengono il loro significato a partire dal *contesto* in cui si tengono i discorsi stessi. Di conseguenza, questo significato cambia quando le stesse dichiarazioni sono trasmesse in un contesto diverso (...). Così, non viene trasmesso nessun contenuto fisso, ma il trasmesso trova la sua importanza innanzitutto nel processo di trasmissione ad un nuovo contesto"²³.

Con un modello che Rohbeck affianca da un lato alla abduzione di Peirce dall'altro al "circolo euristico" dell'ermeneutica, "qui il principio della situazione viene regolato, e anche contemporaneamente e retroattivamente cambiato, nel processo di questo adattamento"²⁴.

Torneremo su questo, ma lo scenario di fondo crediamo sia chiaro. "La filosofia, infatti, non coincide con la sua didattica, ma piuttosto contiene un potenziale didattico che merita un'elaborazione separata da essa"²⁵. D'altro canto, la 'riflessione' didattica ha delle potenzialità 'riflessive' (appunto) che di fatto possono arricchire il pensiero filosofico (teoretico). Se da un lato l'appiattimento della Didattica sulla Filosofia 'riduce' le potenzialità didattiche, dall'altro l'esclusione della ricerca didattica dal-

²¹ Grüner G., *Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik*, in Kahlke J., Kath F.M. (a cura di), *Didaktische Reduktion und methodische Transformation*, Alsbach, 1984, pp. 63 sgg., citato da Rohbeck J. (2015), p. 149.

²² Ivi, p. 149.

²³ Ibid.

²⁴ Ivi, p. 150.

²⁵ Ibid.

la filosofia ‘riduce’ le potenzialità della riflessione filosofica: pensiamo anche solo a ciò che abbiamo visto fin qui, a tutte le questioni relative al rapporto filosofia/filosofare, insegnabilità del pensiero, ecc. (questioni che i ‘grandi’ filosofi non hanno potuto fare a meno di porsi).

Nella misura in cui le differenze arricchiscono, lo studio di una seria Didattica della filosofia non può che arricchire la Filosofia; viceversa, un ancoraggio serio nella Filosofia e nella sua storia non può che arricchire la Didattica della filosofia²⁶.

Affrontare il tema del sapere come problema della sua istituzione e della sua trasmissione è un compito da tentare: (...) una analisi del discorso e della sua trasmissione che sia in grado di ‘pensare’ il problema delle sue ‘cause’ e dei suoi ‘effetti’. (...) Un tentativo di porre questioni sulla *struttura dell’insegnamento*, che ne mettano, se possibile, finalmente in gioco l’origine e la costituzione: sia come censure funzionanti nella storiografia, sia come scollamenti e rimaneggiamenti verificatisi nell’assetto disciplinare in relazione alla pratica dell’insegnare –

scriveva nel 1980 G. Dalmasso, nella prefazione ad un volume che ha fatto ‘scuola’ nella storia della didattica della filosofia, dal titolo evocativo in sé: *Il corpo insegnante e la filosofia*²⁷.

E questo ci sembra sufficiente come difesa della *Didattica della filosofia* in quanto disciplina autonoma, con un suo valore preciso e una sua precisa autonomia rispetto a quanti ‘internamente’ negano la sua utilità, e quindi da parte degli stessi filosofi. Possiamo pertanto passare a cercare di capire come difendere la Didattica della filosofia rispetto a quanti ‘esternamente’ negano la sua utilità. Infatti, si potrebbe replicare: ma questa mediazione/trasformazione è opera della ‘Didattica generale’! Perché una Didattica della filosofia? Se un bravo insegnante di Scuola media superiore conosce i ‘contenuti’ filosofici e poi conosce le ‘metodologie

²⁶ “Come terzo tipo di mediazione tra la filosofia e il suo insegnamento, propongo il modello della trasformazione. Con questo approccio vorrei sottolineare espressamente la differenza tra la filosofia e la sua didattica. Tale separazione è già offerta istituzionalmente, perché la didattica filosofica, insegnata in maniera professionale, necessita di uno spazio autonomo e diverso rispetto alle altre discipline filosofiche. E questa separazione apre anche nuovi orizzonti di contenuto, grazie alla possibilità di sfruttare la ricchezza della tradizione e della sistematica filosofica in prospettiva didattica. Filosoficamente così la didattica trova il suo spazio non perché essa dichiara di essere filosofia (o viceversa), ma perché essa, grazie alla sua distanza produttiva dalla filosofia, realizza, nella prassi d’insegnamento, il potenziale didattico della filosofia stessa”, ibid.

²⁷ AA.VV. (1980), a cura di Dalmasso G., p. 7.

e tecnologie didattiche generali' (che consentono la 'trasformazione' dei contenuti in un contesto scolastico significativo e consentono agli studenti di apprendere quei contenuti), a che serve una didattica della filosofia? Insomma: non basta da un lato la didattica (generale) e dall'altro la filosofia (in generale)?

La questione è doppiamente interessante, sia perché ci costringe a spostarci sul rapporto tra Didattica generale e Didattiche disciplinari (infatti questo vale per ogni disciplina, non solo per la filosofia; seguendo questa scia 'generalista' non sarebbe utile nemmeno una Didattica della matematica, dell'italiano, delle lingue straniere), sia perché ci porta sul versante di una questione molto scottante e molto attuale, ovvero quello della Formazione dei futuri insegnanti di Filosofia, percorso in cui compaiono come discipline di studio sia la Didattica generale che quella disciplinare.

3. Perché una difesa della (didattica) della filosofia, nell'ottica del percorso di formazione dei futuri insegnanti?

Una delle poche certezze della situazione della Scuola italiana degli ultimi decenni è che non c'è Governo che non pensi ad una 'riforma', piccola o grande che sia. Per cui, ogni libro di didattica che volesse far riferimento all'oggi legislativo sarà già vecchio alla sua uscita, perché un altro decreto avrà sostituito quelli precedenti. Come si diventa insegnanti di ruolo oggi? Come si diventerà domani? Partiamo dalla storia più o meno recente.

- C'era un volta la Laurea magistrale, a cui seguiva un Concorso per accedere al percorso di abilitazione (P.A.S.S. o T.F.A): e poi c'era il Concorso a cattedra per gli abilitati (e gli elementi 'didattici' e i corsi di Didattica venivano per lo più forniti nel percorso di abilitazione post-laurea).
- Poi c'è stato il Decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 59 (*Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria*²⁸) e si è deciso che, per accedere al Concorso a cattedra e al conseguente percorso

²⁸ Più precisamente: Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b, della legge 13 luglio 2015, n. 107): <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg>

FIT (“Percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente”²⁹) era necessario avere 24 crediti (CFU) di carattere antropo-psico-pedagogico e di Metodologie e tecniche didattiche (PF24).

Ora la proposta è che tutti quelli che vogliono accedere al concorso a cattedra debbano avere i 24 crediti (ma forse non ci sarà il FIT per i vincitori).

In ogni caso, in questo nuovo contesto, ci interessa capire la relazione tra la Didattica generale (e le discipline antropo-psico-pedagogiche) e la Didattica della filosofia; e il posto che le didattiche disciplinari hanno nel percorso di formazione dei futuri insegnanti (a prescindere dal luogo in cui vengono e verranno insegnate (sia – questo luogo – il Corso di Laurea, sia il PF24).

C’è, tra l’altro, una prima annotazione linguistica da fare. Gli ultimi decreti, assumendo una scelta nata nell’ambito degli studi di Didattica generale, non parlano nemmeno più di ‘Didattica’, ma di ‘Metodologie e tecnologie didattiche’. Quella che noi chiamiamo ancora *Didattica della filosofia*, dal punto di vista dei Decreti, più propriamente dovremmo chiamarla ‘Metodologia e tecnologia della didattica della filosofia’.

In realtà (e qui una seconda annotazione), il decreto dell’aprile 2017 era ancora ‘vago’ e le Didattiche specialistiche sembravano non esserci proprio. Solo nel Decreto 615 del 10 agosto 2017³⁰, con chiarezza le didattiche disciplinari vengono indicate come ‘Metodologie e tecnologie didattiche specifiche’ e trovano un loro posto nel ‘regno’ della formazione per i futuri insegnanti.

Pare un dato pacifico, ma invece è un ‘risultato’ ottenuto: che la Consulta Italiana di Filosofia, la Società Filosofica Italiana e le varie Società scientifiche di Filosofia hanno ottenuto con fatica e grande determinazione, con una discussione ‘forte’ ingaggiata appunto tra l’aprile e l’agosto del 2017³¹.

²⁹ Decreto 13 aprile 2017: “Art. 2 Sistema di formazione iniziale e accesso ai ruoli 1. Il sistema di formazione iniziale e accesso (...) è articolato in: a) un concorso pubblico nazionale, indetto su base regionale o interregionale (...); b) un successivo percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente, di seguito denominato «percorso FIT», differente fra posti comuni e posti di sostegno, destinato ai soggetti vincitori del concorso di cui alla lettera a); (...) c) una procedura di accesso ai ruoli a tempo indeterminato, previo superamento delle valutazioni intermedie e finali del percorso formativo di cui alla lettera b)”.

³⁰ <https://www.miuristruzione.it/wp-content/uploads/decreto-24-cfu-concorso-scuola-2018.pdf>; decreto 616, 10 agosto 2017

³¹ Tra l’altro nella prima versione dell’aprile 2017 non si nominava nemmeno l’antropologia filosofica e l’area M-FIL/03, aggiunte nel successivo decreto di agosto 2017

Ora tutto questo potrebbe apparire solo un dato storico-legislativo (tra l'altro superato) e quindi un mero vezzo di ricostruzione archeologica, ma stiamo invece insistendo su questi passaggi perché sono invece indicativi di un clima. E su questo dobbiamo essere 'onesti'. Negli ultimi anni ci siamo trovati davanti all'avanzare delle discipline psico-antropo-pedagogiche (e didattiche, in senso generale); un avanzare che ha penalizzato fortemente (e continua in fondo a penalizzare) la caratterizzazione tipica delle discipline e spesso anche delle didattiche disciplinari.

Le ragioni sono molteplici. Gli effetti però sono difficilmente equivocabili.

Già il *Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento* (del 22 febbraio 2016)³², conteneva alcune criticità e un certo sbilanciamento a sfavore dei laureati in Scienze filosofiche (e storiche); queste criticità sono state tra l'altro aumentate nel successivo Decreto sulle classi di concorso (D.M. 259, 9 maggio 2017, integrato ad agosto 2017)³³.

Pensiamo alle Lauree con cui si può accedere all'insegnamento della filosofia nelle scuole secondarie, e dei crediti necessari (nelle varie aree) per l'insegnamento. Da una fase in cui c'era un sostanziale equilibrio tra gli 'esami' da sostenere in filosofia e psico-pedagogia (per quella che era la classe di concorso A036, oggi A-18) e gli esami da sostenere in filosofia e storia (per quella che era la classe A037, oggi A19), il passaggio alla 'creditizzazione' universitaria ha gradualmente spostato il baricentro a vantaggio assoluto dell'area antropo-psico-pedagogica³⁴.

³² La cui pubblicazione è avvenuta il 22/02/16 sulla Gazzetta Ufficiale con Decreto del Presidente della Repubblica del 14 febbraio 2016, n. 19: Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento, a norma dell'articolo 64, comma 4, lettera a), del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 (16G00026) (GU Serie Generale n.43 del 22-2-2016 – Suppl. Ordinario n. 5):

http://www.gazzettaufficiale.it/do/atto/serie_generale/caricaPdf?cdimg=16G0002600100010110001&dgu=2016-02-22&art.dataPubblicazioneGazzetta=2016-02-22&art.codiceRedazionale=16G00026&art.num=1&art.tiposerie=SG

³³ <http://www.miur.gov.it/web/guest/-/d-m-n-259-del-9-maggio-2017>

³⁴ PER LA A-19 (Filosofia e storia): un laureato in Scienze filosofiche per accedere al concorso deve avere 36 crediti di Storia (e anche un laureato in Storia ne deve avere 36 in filosofia); invece un laureato in Programmazione e gestione dei servizi educativi, Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, Scienze delle religioni, Scienze pedagogiche, Antropologia culturale ed etnologica, può accedere al concorso con soli 60 crediti totali tra storia e filosofia (settori M-FIL, M-STO ed L-ANT), di cui solo 24 necessariamente filosofici.

PER LAA-18 (Filosofia e scienze umane): un laureato in filosofia è messo sullo stesso piano

Ora, a questo già ingiustificato e discriminatorio sbilanciamento, si è poi aggiunto lo sbilanciamento dei 24 crediti del PF24, ulteriormente sbilanciati sulle altre scienze umane, e non sulla filosofia.

Perché? Su questo potremo tornare a discutere. Certo è che i filosofi italiani hanno colto questo processo come un vero e proprio attacco alla filosofia e alla sua funzione educativa. Da qui le reazioni.

Innanzitutto la Lettera alla Ministra Fedeli (apparsa anche sul “Corriere della sera”, 3 maggio 2017) a firma di tutti i Presidenti delle Società italiane di filosofia, in cui si segnala la “situazione di grave disagio che si è venuta a determinare, con i recenti cambiamenti che riguardano le nuove modalità di accesso alla professione docente, per i laureati in Filosofia” e si fanno considerazioni e proposte per rendere il “sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione”.

Da qui poi una serie di articoli. Il primo in ordine di tempo è stato quello di Mario De Caro (Filosofo, Università Roma Tre, Vicepresidente della Consulta Nazionale di Filosofia) e di Pietro Di Martino (Matematico, Università di Pisa, Delegato alla formazione degli insegnanti dell’Università di Pisa), che è uscito con il titolo *Insegnare a insegnare* su “Il sole 24 ore” del 7 maggio 2017, p. 23, che sottolinea con preoccupazione il fatto che

secondo le attuali indicazioni, in futuro la filosofia potrebbe essere insegnata da docenti laureati sostenendo l’equivalente di due soli corsi filosofici annuali (e in un caso, persino di meno). Nei nostri licei, insomma, potrebbero esserci insegnanti di filosofia che non si sono mai confrontati

dei laureati in Antropologia culturale ed etnologia, Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi, Psicologia, Pubblicità e comunicazione d’impresa, Scienze dell’educazione degli adulti e della formazione continua, Scienze della comunicazione sociale e istituzionale, Scienze della politica, Scienza delle religioni, Scienze pedagogiche, Sociologia, Scienze della comunicazione pubblica, d’impresa e pubblicità, Servizio sociale e politiche sociali, Sociologia e ricerca sociale, Teorie e metodologie dell’elearning e della media education.

Però i 96 crediti necessari per l’accesso alla classe di concorso non sono equamente distribuiti tra crediti filosofici e crediti in scienze umane; infatti sono previsti: 24 crediti tra M-FIL (1,2,3,4,6,7,8) ed M-STO/05; e 72 crediti di area socio-psico-pedagogica

Per cui è evidente che ai futuri Concorsi legati all’area A18 (e quindi all’insegnamento della filosofia congiunto a quello delle scienze umane) il numero dei laureati in Filosofia che parteciperanno sarà bassissimo (in qualche maniera nullo), dato che in un Corso di laurea in filosofia è impossibile prevedere 72 crediti di area antro-po-psico-pedagogica. E ai Concorsi legati all’area A19 sarà invece molto più facile la partecipazione di laureati non in Filosofia.

con Aristotele o con Kant o con i problemi dell'etica" e rivendica uno spazio più importante per le didattiche disciplinari ("anche gli studi pedagogici generali riconoscono infatti che per insegnare bene occorrono solide competenze didattiche relative ai diversi campi: insegnare la matematica per esempio, è molto diverso dall'insegnare le lingue, il diritto o la storia. (...); è indispensabile (...) riconoscere la centralità della riflessione interna alla didattica disciplinare").

Sulla stessa scia si muove Adriano Fabris (*Rinnovare la filosofia dà forza alla Scuola*, in "Avvenire", 7 maggio 2017, p. 3), che non solo sottolinea come oggi "la formazione di carattere pedagogico (il saper come insegnare) pare avere il sopravvento sulla formazione disciplinare (il saper che cosa insegnare)", ma anche come tutto questo sia in contrasto con gli stessi 'Orientamenti del MIUR per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza' ("nei quali viene delineato un ruolo nuovo per la filosofia nelle nostre scuole"³⁵).

E quindi Massimo Dell'Utri (*Il pensiero critico spiegato da chi non ne ha. Formazione dei docenti della scuola secondaria, la riforma è in dirittura d'arrivo: molti aspetti positivi e un rischio paradossale che riguarda la filosofia*, "La nuova Sardegna", 9 maggio 2017, p. 33), e Costantino Esposito (*Ma insegnare filosofia non va preso con filosofia. Il merito conta quanto e più del metodo*, in "La Gazzetta del Mezzogiorno", 11 maggio 2017), che giustamente conclude il suo articolo ricordando che "la discussione sui criteri e sull'applicazione di una norma di legge ci costringe a chiarire a noi stessi e nella cultura pubblica qual è la concezione di filosofia e di educazione che vogliamo proporre".

Segnaliamo infine l'articolo di Massimo Adinolfi (*Filosofia: un bisogno, non solo un sapere. Ma il decreto legge in discussione non prevede un numero minimo di crediti nella didattica della disciplina*, in "Il Mattino", 8 maggio 2017, p. 16), che, con toni ancora più accesi, collegando una certa crisi della filosofia ad una ancor più grande crisi delle riforme, sottolinea come

di fatto le Grandi filosofie latitano, e quindi le riforme che ne investono la caratura universitaria non debbono scontrarsi coi 'funzionari dell'umanità', ma solo con quelli più prosaicamente addetti al calcolo del numero dei

³⁵ Su questi torneremo nel capitolo III, paragrafo 7: *Gli 'Orientamenti' MIUR per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*.

crediti universitari necessari per accedere alla relativa classe di concorso. (...) Si insegna a insegnare la qualunque, con l'idea che in questo modo si insegna a insegnare pure la filosofia. È un'idea assai discutibile: ma chi la discute? (...) Certo, si può anche decidere che non occorre conoscere la filosofia per insegnarla, oppure che è giunta l'ora di non insegnarla affatto. (...) Importante è dirlo però chiaro e tondo, farci magari anche un bel dibattito su, e non farlo di soppiatto, cambiando qualche numeretto, e relegando la tradizione filosofica del pensiero in una posizione puramente ancillare rispetto al resto delle scienze umane (Ma la filosofia, infine, è una scienza 'umana'?).

Ci sono degli aspetti interessanti in questo dibattito. Innanzitutto i filosofi tornano a discutere di didattica; l'Università torna a porsi il problema, dei problemi. In secondo luogo, la visione di un 'nemico' comune... unifica. E quindi si tratta di un'opposizione in qualche maniera trasversale, che accomuna tutte le aree disciplinari: teoreti, storici della filosofia, moralisti, ecc.

Insieme, in difesa della filosofia. Ognuno con i suoi mezzi.

Perché questo è il primo elemento della questione: difendere l'area filosofica dall'area antropo-psico-pedagogica. Inutile negare che ci troviamo per certi versi oggi in una posizione che pare simile a quella che emergeva all'inizio degli anni '70, quando la filosofia ha rischiato di essere assorbita dalle scienze sociali (come vedremo nel prossimo capitolo).

Oggi da un lato la Laurea in filosofia rischia di perdere valore, assorbita nel grande calderone delle Lauree umanistiche; dall'altro lato, l'idea gentiliana che la filosofia dovesse in qualche maniera 'sostenere' l'impianto formativo-scolastico non solo è risibile, ma è già di fatto stata sostituita dall'idea che debbano essere le scienze antropo-psico-pedagogico-didattiche a sostenere tutto l'impianto formativo scolastico. E questo è per lo meno discutibile.

Ma c'è poi un secondo elemento della questione. Infatti, la posta in gioco di tutte queste questioni apparentemente solo politico-accademiche (e/o terminologico-didatticiste) è in realtà filosofica. Se si mortifica la didattica della filosofia, la prima a perderci è la filosofia. Ma se si mortifica la filosofia, a perderci non è solo la filosofia. La posizione 'critica' che da sempre il pensiero filosofico ha avuto nei confronti del presente, ovviamente non può non farsi più critico quando una certa visione del

mondo esageratamente tecnicistica, metodologista e didatticista prende il sopravvento.

Ci pare importante, però, in questo capitolo teoretico-epistemologico ‘introduttivo’, ritornare sulla domanda finale posta da Adinolfi nell’articolo che abbiamo citato, perché, in fondo, dal punto di vista epistemologico (e poi teorico-didattico) è quella centrale: ma la filosofia è una delle scienze umane? È meno o più di esse? Rientra o no tra le discipline antropo-psico-pedagogiche? E, in particolare per quel che riguarda il nostro testo, qual è lo specifico della didattica della filosofia, non solo rispetto alla didattica generale, ma anche rispetto alle altre didattiche disciplinari?

Ripartiamo dunque da qui, e dal rapporto esistente tra didattica generale e didattiche disciplinari.

4. Come si pone la Filosofia nel dialogo tra didattica generale e didattiche disciplinari?

Dobbiamo rimandare inevitabilmente, su questi temi, ai testi specifici sull’argomento (che di fatto sono per lo più ovviamente editi da studiosi di Didattica generale: perché la questione della distinzione di un ambito speciale/specifico all’interno di uno più generale è di fatto una questione che riguarda il generale)³⁶.

In maniera sintetica, possiamo ricordare che siamo davanti a due ‘affrancamenti’ relativamente recenti: il primo della Didattica (generale) dalla Pedagogia; il secondo delle Didattiche disciplinari da quella generale³⁷. In particolare, il secondo (che è quello che ci interessa) viene normalmente fatto risalire all’esperienza americana e a quanto, grazie anche a Jerome Seymour Bruner (dopo la Conferenza di Woods Hole

³⁶ In particolare AA.VV. (1996), a cura di Damiano E., significativo già dal titolo: *Il dilemma del centauro: stato dell’arte della ricerca su Didattica generale e Didattiche disciplinari*; AA.VV. (2001), a cura di Pergolini R. e Ventura B.M., *Le discipline hanno un cuore semplice? Esperienze di ricerca disciplinare e didattica*; Frabboni F. e Pinto Minerva F. (2013), *Manuale di pedagogia e didattica*; Martini B. (2001), *Didattiche disciplinari. Aspetti teorici e metodologici*; Frabboni F. (2007), *Manuale di didattica generale*; D’Amore B.- Fandiño Pinilla M.I. (2017), *Le didattiche disciplinari*; Perla L. (2016), *Manuale di Didattica*.

³⁷ È nota l’espressione di Frabboni (2006) secondo il quale alla fine del Novecento sarebbe avvenuta la metamorfosi della didattica da Cenerentola a Principessa della formazione (*Didattica e apprendimento*, p. 11). Lo stesso Frabboni parla poi di un ‘match-confronto’ successivo (e attuale) tra didattica generale e didattiche disciplinari (Frabboni F. –D’Amore B., 1996, p. 37): “teorizzata e progettata la prima da ricercatori nell’ambito delle scienze dell’educazione; la seconda da ricercatori dell’ambito disciplinare”.

del 1959), divenne il nuovo indirizzo educativo ‘strutturalista’, *Dopo Dewey*³⁸. Nell’accademia italiana, però, il problema ha iniziato a porsi ‘seriamente’ – per ragioni forse soprattutto ‘pratiche’ – quando si sono attivate le Scuole di specializzazione per l’abilitazione (S.S.I.S., T.F.A., ecc.), nelle quali erano previsti corsi e laboratori sia di Didattica generale che di Didattica disciplinare.

Da qui, poi, anche lo squadernarsi di una serie di posizioni teoriche. C’è chi ritiene la Didattica generale fondante e fondamentale (e le didattiche disciplinari solo derivate o solo delle sezioni della prima, come rami dell’unico tronco); c’è – al contrario – chi nega valore epistemologico fondativo alla Didattica generale (perché le epistemologie possono essere date solo dalle singole discipline)³⁹; ci sono poi diverse posizioni intermedie (che sono quelle più diffuse), che cercano di porre didattica generale e disciplinare sullo stesso piano, distinguendone ambiti, statuti epistemologici e oggetti formativi⁴⁰.

³⁸ Cfr. Bruner J.S. (1960, tr. it. 1966). Per una sintesi in area italiana, invece, cfr. AA.VV. (1993), a cura di Calonghi L., *Nel bosco di Chirone: contributi per l’identificazione della ricerca-didattica*; e per una sintesi in area francese Altet M. (2003).

³⁹ D’Amore e Frabboni (1996) hanno sintetizzato il dibattito in questo modo:

1. Non esiste una Didattica Generale. Esistono solo delle Didattiche di qualche cosa. Altrimenti si rischia di parlare a vuoto, di nulla. La Didattica Generale è un serbatoio di banali atteggiamenti psico-pedagogici che è perfettamente rimpiazzabile dal buon senso, dall’entusiasmo, da una solida preparazione disciplinare, da un po’ di sensibilità, da una forte motivazione ad insegnare
2. Non esiste una didattica specifica per ogni singola disciplina. Esiste una Didattica Generale: le Didattiche specifiche sono segmenti di Didattica Generale. Le problematiche della didattica sono sempre quelle: a seconda della disciplina specifica vi saranno peculiarità, ma del secondo ordine, quasi irrilevanti. La Didattica Specifica coincide con la disciplina che ha come oggetto. La preparazione dell’insegnante è dunque legata alla sua sola formazione disciplinare. Se si concepisce invece il ruolo dell’insegnante come ‘educatore’, a qualsiasi livello, allora, dando per scontata la preparazione disciplinare, occorre solo una formazione in scienze dell’educazione.

⁴⁰ Deva F., *Fondamenti teorici e sperimentali della didattica come disciplina autonoma*, in AA.VV. (1993), a cura di Calonghi L. pp. 57-58: è necessaria “una autonomia della didattica, sia come didattiche delle singole discipline, per le caratteristiche che le differenziano dall’uso dei contenuti delle discipline stesse, sia come didattica generale, che non pone in subordine di valore le didattiche disciplinari, ma che si colloca in rapporto di interazione funzionale con esse, in un quadro organizzativo dell’apprendimento che riguarda l’insieme della personalità che apprende e l’unitarietà della conoscenza”.

D’Amore e Fadiño Pinilla (2007) d’altra parte fanno notare come spesso le divergenze nascono nella misura in cui chi si occupa di didattica generale ha sostenuto per lo più studi pedagogici, mentre nell’altro caso si tratta di persone che hanno fatto studi nelle loro discipline specifiche. Quindi spesso i generalisti non comprendono “l’incredibile articolazione della disciplina e talvolta confondono in un’unica visione la disciplina, la Didattica di tale disciplina, l’Epistemologia della disciplina e l’Epistemologia della Didattica della Disciplina” (p. 67); d’altro canto i disciplinari “stentano a

Tutto questo non ci interesserebbe, se poi di fatto sia i docenti delle scuole superiori sia di riflesso i docenti di Didattica della filosofia non si trovassero inevitabilmente a fare i conti con entrambi gli aspetti didattici (generale e disciplinare).

Per cui vogliamo cercare di capire lo schema più frequentemente usato per indicare la relazione tra Didattica generale e disciplinare; e la relazione tra queste e tutte le altre discipline e conoscenze sottese e necessarie nel processo di insegnamento/apprendimento [D'Amore B. e Fandiño Pinilla M.I. (2007), p. 19]⁴¹.

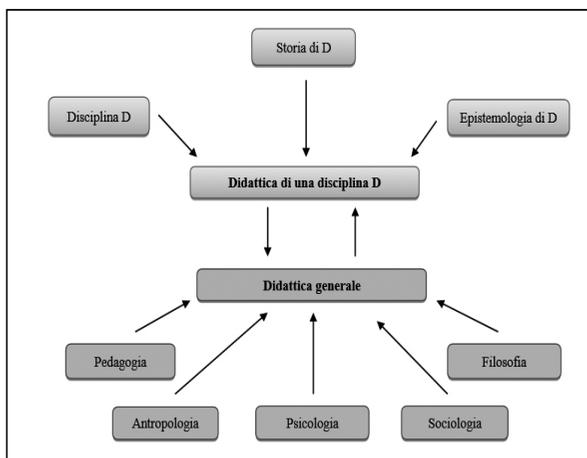


Figura 4 Didattica di una disciplina e Didattica Generale (D'Amore e Fandiño Pinilla, 2007, p. 19)

comprendere gli studi dei primi, abituati a produrre prove logiche, dimostrazioni inconfutabili, a ragionare sulla base di assiomi, regole, deduzioni o prove empiriche” (p. 68). Da qui la necessità (scrivono gli autori) “di allearsi e lavorare insieme, ciascuno con la propria peculiarità”; ma anche “la convinzione che spetta ai disciplinaristi il compito di occuparsi della Didattica della Disciplina”.

Si tratta di distinguere bene i diversi livelli (p. 58): i contenuti della disciplina, i contenuti della didattica di quella disciplina, i contenuti di quella disciplina più generale che si pone il problema di come passare da 1 a 2 a prescindere dalla disciplina di riferimento. Chiaramente in questa impostazione la Didattica generale ‘segue’ le discipline e non le precede.

⁴¹ È importante per noi dire che si tratta, a nostro avviso, di uno dei testi più interessanti e acuti, anche dal punto di vista teorico, sul tema delle didattiche disciplinari, e in favore di una loro ‘intelligente’ difesa.

Laboratorio: dove collocare la filosofia nello 'schema' didattico generale / disciplinare?

- 1) Provare ad interpretare (prima personalmente e poi in piccoli gruppi) lo schema di D'Amore e Fandiño Pinilla (2007) applicandolo all'insegnamento della filosofia. Che cosa dovrebbe sapere chi insegna Filosofia nei Licei, secondo questo schema?
- 2) Interrogarsi sui punti di forza e di debolezza della proposta
- 3) Confrontarsi con il passo seguente:

B. D'Amore, *Elementi teorici per la fondazione della didattica disciplinare*⁴²: "Che l'insegnante necessiti di discipline come Pedagogia, Psicologia, Antropologia, Sociologia eccetera è talmente evidente e sotto gli occhi di tutti che non occorre ribadirlo. Ma nei Paesi dove si è tentato l'esperimento di formare gli insegnanti solo sulle singole discipline e su queste materie (che costituiscono una sorta di patrimonio comune) si è avuto un vero e proprio fallimento. (...) Non ha quindi senso tentare avventure che altri Paesi hanno già considerato fallimentari; la preparazione dei futuri insegnanti (fatta salva una forte preliminare preparazione disciplinare) deve essere affidata alle didattiche, da un lato quella generale, per quanto le compete, dall'altro quelle disciplinari, in modo massiccio. Con ciò sto tentando di dare un contenuto alle Didattiche disciplinari, indipendentemente dalle discipline di cui trattano; credo che valga per tutto lo schema a triangolo che oramai si è diffuso, quello cosiddetto 'della didattica fondamentale' e che ha questi tre 'vertici': insegnante, allievo, sapere⁴³. Il sapere va inteso come quello accademico; esso non è patrimonio dello studente, né tende ad esserlo (nei primi gradi di scolarità); è il sapere stabilito dalla comunità degli esperti, quello che risiede nella ricerca, nell'Università, nei libri (non nei manuali). L'allievo va inteso come il soggetto che si implica nella costruzione della propria conoscenza prima, competenza poi; senza questa implicazione diretta, è escluso che

⁴² In La Face Bianconi G., Frabboni F., a cura di (2008), pp. 171-178. Su questo però cfr. anche D'Amore B e Fandiño Pinilla M. I. (2007), pp. 20 sgg.

⁴³ Per approfondire, cfr. D'Amore B e Fandiño Pinilla M. I. (2007), pp. 43 sgg., dove gli autori spiegano che questo modello triangolare è assunto dalla scuola francese di didattica della matematica e dagli studi pionieristici a riguardo di Yves Chevallard (a partire dagli anni '80). In queste pagine viene anche spiegato il senso della trasposizione didattica per gli autori che stiamo citando ("estrarre un elemento di Sapere dal suo contesto (universitario, sociale, ecc.) per riambientarlo nel contesto sempre singolare, sempre unico, della propria aula")

vi sia costruzione di conoscenza. L'insegnante va inteso come mediatore: egli non dispensa il sapere, di cui è a conoscenza, ma lo interpreta, trasformando, con un'operazione che si chiama 'trasposizione didattica', il sapere accademico in un 'sapere da insegnare'. Quest'azione non è una banale ripetizione, bensì è un atto creativo, giacché deve tenere conto della singolarità dell'allievo e della situazione reale in cui ci si trova ad operare (a volte, l'insegnante accetta la trasposizione didattica operata da altri, per esempio dagli autori dei libri di testo). Una volta operata questa scelta, l'insegnante trasforma il sapere da insegnare in un sapere insegnato con un'opzione che si chiama 'ingegneria didattica' e che contiene, oltre a mille altri aspetti, anche le scelte metodologiche.

Ora: perché ci occupiamo dello schema su riportato?

Una prima ragione/osservazione la facciamo a margine, ma per noi è decisiva. Se D = disciplina specifica, e se nel nostro caso D = Filosofia, c'è una stranezza che di fatto ha solo la filosofia: si trova in alto (come disciplina in sé, come storia della filosofia, come epistemologia della filosofia), ma si trova anche in basso, tra le discipline antropo-psico-pedagogiche (perché, sì, per riprendere la provocazione di Adinolfi, la filosofia rientra 'anche' tra le scienze umane). Non sarebbe, allora, il caso di dare uno spazio del tutto particolare alla Didattica della filosofia, rispetto alle altre didattiche disciplinari? Non dovrebbe la Filosofia (e la sua didattica) essere un partner di dialogo molto più decisivo e fondamentale per la Didattica generale, essendo presente più volte nello schema, anche come 'fondamentale' contributo alla Didattica generale? Speriamo che questo sia e possa diventare sempre più 'vero' e 'reale'⁴⁴.

Seconda osservazione sullo schema. È davvero 'vivibile'? Probabilmente no, se lo si prende in maniera assoluta e sommativa. Per poter andare ad insegnare (nel caso specifico, Filosofia) io dovrei sapere non solo tutta la storia della filosofia, non solo i fondamenti epistemologici

⁴⁴ Tra l'altro nello stesso testo D'Amore B. e Fandiño Pinilla M.I. (2007), cap. 3 (Radici generali della didattica disciplinare) si ripercorre correttamente a nostro avviso il percorso che vede comunque le radici di ogni riflessione didattico-educativa essere inevitabilmente anche nella filosofia. Cfr. p. 51-52: "Crediamo di poter sostenere che vi sono due radici ben distinte a monte delle caratterizzazioni teoriche più generali, relative alle 'Didattiche': la speculazione filosofica attorno a questo genere di problematiche, tutto sommato nuove prima del XVIII secolo; l'istituzionalizzazione delle problematiche dell'insegnamento e lo studio specifico di questa nuova realtà". Certo poi gli autori ricordano l'affrancamento delle pedagogie dalla filosofia, analogo a quello delle didattiche dalla pedagogia.

e le questioni fondamentali della filosofia, non solo la Didattica della filosofia, e nemmeno solo la Didattica generale, ma anche la Pedagogia, l'Antropologia, la Psicologia, la Sociologia.

Capiamo la '*mens*' (discutibile) che c'è anche dietro la 'necessità' di far acquisire ai futuri insegnanti 24 crediti in discipline antro-psico-pedagogiche (la base dello schema)⁴⁵.

In ogni caso, proviamo a cercare di capire che ambiti di manovra abbia una didattica disciplinare – in questo clima generalista, in cui le disciplinarietà vanno inevitabilmente 'difese'. E che cosa sia, quindi, di riflesso, competenza propria della Didattica della filosofia. E che cosa dovrebbe insegnare un docente di didattica della filosofia.

Ripartiamo dalla distinzione tra didattica generale e didattiche disciplinari.

B. Martini⁴⁶, per esempio, distingue la didattica generale da quelle disciplinari, affidando alla prima la ricerca delle condizioni generali di possibilità dell'apprendimento e alle seconde la ricerca delle condizioni di possibilità dell'apprendimento di uno specifico sapere; e alle seconde la 'trasposizione' didattica e lo studio del funzionamento dei vari modelli/approcci presentati nella didattica generale. Il che è per certi versi giusto, per altri, a nostro avviso, ancora mortificante per le didattiche speciali. Perché i metodi e gli approcci legati all'insegnamento della filosofia dovrebbero essere una mera applicazione di quelli studiati dalla didattica generale? Indubbiamente vale anche il contrario: la Filosofia può offrirmi – nella sua specificità – un metodo di insegnamento efficace, talmente efficace che può dare da pensare ai ricercatori generalisti.

Un'altra posizione famosa nel campo è quella riassunta dalla metafora delle 'canne d'organo' (Frabboni F., 1999): "la Didattica si presenta come scienza polivalente, contrassegnata da più statuti epistemici: paritetici, equipollenti, isomorfi tra loro. Siamo alla Didattica quale congegno musicale 'a canne d'organo', capace di realizzare melodie formative nelle

⁴⁵ Anche rispetto al PF24 a nostro avviso sarebbe stato più logico chiedere crediti in Didattica generale (dando per scontato che una buona Didattica generale assume e 'media' quanto proviene dalla base antro-psico-pedagogica) 'e' in Didattica disciplinare (dando per scontato che una buona Didattica disciplinare assume e 'media' i contenuti e i metodi disciplinari con la Didattica generale). Purtroppo questa osservazione può essere solo una critica esterna, dato che l'impostazione generalista ha di fatto 'vinto' su quella disciplinare (senza però poter eliminare le didattiche specifiche).

⁴⁶ Cfr. Martini B. (2001; 2012).

quali i singoli apporti delle Didattiche Specifiche si compongono e si miscelano in un'unica sinfonia educativa"⁴⁷.

Certo, questo legittima le didattiche disciplinari nella loro autonomia sia epistemologica che accademica⁴⁸. Mentre la Didattica generale porrà il "modello organizzativo" e il "modello curricolare" generale, le didattiche disciplinari lavoreranno sui "saperi scolastici e le relative strategie di insegnamento-apprendimento"⁴⁹.

Si tratta insomma (e su questo non possiamo non essere d'accordo) di un circolo virtuoso⁵⁰, che si deve innestare tra i saperi generalisti e quelli disciplinari, nella consapevolezza che su una circonferenza si può partire da punti diversi. E quindi i punti da cui partono le didattiche disciplinari sono diversi rispetto a quelli da cui parte la didattica generale; infatti sono i punti-base delle singole discipline (storia, epistemologia, metodi ... *specifici*).

Questo giustifica la struttura del nostro testo, che non è partito dalle questioni di didattica generale per applicarle alla Didattica della filosofia, ma al contrario è partito dalla filosofia, e continuerà con la filosofia (la sua storia, la storia del suo insegnamento, il suo statuto epistemologico), per trarre da essa le indicazioni e le metodologie utilizzabili dalla didattica disciplinare.

Certamente, per fare questo, non sarà possibile prescindere dal contesto 'attuale' della proposta scolastica, e quindi dalle indicazioni di didattica generale ad essa sottese: dimensione curricolare, tempi e spazi del rapporto insegnamento/apprendimento, strategie di apprendimento, valutazione, ecc.

⁴⁷ Frabboni F. (1999), p. 22.

⁴⁸ Cfr. D'Amore B. e Frabboni F. (1996), che parlano di una doppia identità della didattica: quella generale, teorizzata e progettata dai ricercatori appartenenti alle scienze dell'educazione e quella disciplinare, di cui si occupano i ricercatori dell'ambito disciplinare.

⁴⁹ Ivi, pp. 13-14.

⁵⁰ Genovesi (1996): "la Didattica Generale si integra e si inverte nelle Didattiche Disciplinari e queste ultime, per agire come banco di prova scientifico o, se vogliamo, di falsificazione, debbono sempre, da un lato, essere permeate dal quadro teorico della Didattica Generale, e dall'altro mettere alla prova quello stesso quadro teorico, fornendo dati per modificarlo e renderlo sempre più incisivo e funzionale per la ricerca" (p. 37).

Cfr. anche D'Amore 2008, pp. 5-6, in relazione allo schema su presentato: "dall'alto, la Didattica di D riceve forza di contenuti ed occasioni di riflessioni; dal basso, filtrata dalla forza euristica e teorica della Didattica Generale, la Didattica di D evita il rischio onnipresente di depersonalizzare il senso della professione di insegnante. La doppia freccia al centro esprime quanto ho da sempre difeso e sostenuto; che la Didattica Generale, cioè, deve ricevere dalle esperienze delle didattiche disciplinari linfa, forza, esempi, senso; ho sempre sostenuto che la Didattica Generale non può lavorare a vuoto, solo su schemi a-disciplinari, ma deve trarre sensi e ragioni di analisi e studio proprio dal confronto continuo con le Didattiche Disciplinari".

Inoltre, questo significa che, così come non è possibile insegnare in una Scuola (una disciplina) senza maneggiare un po' di Didattica generale, alla stessa maniera (a maggior ragione) non è possibile insegnare all'Università una Didattica disciplinare senza conoscere la terminologia e i problemi legati alla Didattica generale. E quindi l'insegnamento della Didattica della filosofia richiede una "doppia competenza"⁵¹.

Qui il tono (che finora è stato esplicitamente e implicitamente) critico nei confronti dell'impostazione generalista e del predominio ormai imperante dell'area antropo-psico-pedagogica, non può che diventare tono autocritico, nei confronti dei ricercatori e docenti universitari di filosofia, che troppo spesso e per troppo tempo – per rifiutare (giustamente) il didattichese – hanno anche rifiutato un confronto (ad armi pari) con la Didattica generale (e/o con i pedagogisti, e/o con l'area antropo-psico-pedagogica), creando un inevitabile squilibrio, e dando così forza a quelli che ora spesso paiono solo avversari.

Ma l'autocritica deve farsi proposta. E, quindi, per concludere su questo primo capitolo, ci chiediamo che cosa potrebbe/dovrebbe fare un docente universitario di Didattica della filosofia?

Innanzitutto riuscire a dialogare sia con gli specialisti di Didattica generale sia con gli insegnanti di Liceo. La *Società filosofica italiana* è da sempre all'avanguardia su questo, accogliendo al suo interno docenti universitari e di scuola superiore. Ma questo dovrebbe diventare uno stile: per le varie Società scientifiche, per i vari Corsi di Laurea ed in primis per i docenti di Didattica della filosofia: *un lavoro congiunto 'con' gli insegnanti che sono sul campo*. Un corso di Didattica della filosofia universitario dovrebbe essere anche l'occasione, tra l'altro, di riportare all'Università alcuni rappresentanti dei Docenti delle scuole superiori (facendo fare loro qualche lezione e/o laboratorio); ma anche di riportare i Docenti universitari a 'sporcarsi' le mani nelle e per le Scuole superiori. Difficile insegnare Didattica della filosofia nell'Università, se non si ha il contatto con l'insegnamento 'concreto' (e quindi con gli studenti concreti) nelle Secondarie superiori.

E, sul secondo versante, come detto, un docente di Didattica della filosofia dovrebbe poter fare *un lavoro in sinergia con i docenti di Didattica*

⁵¹ Deva F. (1993), pp. 55-56 nota appunto che questa doppia competenza manca ai ricercatori, mentre "tale condizione è invece richiesta all'insegnante di scuola che deve essere esperto nel campo dei contenuti che insegna e in quello della didattica relativa a quell'insegnamento, almeno al livello indispensabile alla sua attività professionale".

generale: non solo per ascoltare le cornici teoriche che hanno da offrire, ma per provarli con le esperienze (dal basso della scuola) e con le riflessioni (didattico-disciplinari) che solo noi, come docenti di (didattica della) filosofia possiamo offrire loro. Molto più di quanto possa fare un disciplinarista di matematica (con tutto il rispetto!); perché la riflessione critico-creativa è propria della filosofia, e non delle altre discipline.

Quale Settore scientifico-filosofico è indicato per fare questo? Non nascondiamo la nostra preferenza per l'ambito teoretico (M-FIL/01), che da sempre tra i propri ambiti di ricerca e insegnamento ha inserito la didattica della filosofia. Ma comprendiamo la ragione per cui l'allegato B del Decreto dell'agosto 2017 non indichi 'un' settore scientifico-disciplinare in cui insegnare Metodologie e tecnologie della didattica della filosofia, ma li indichi un po' tutti (M-FIL/01, 02, 03, 04, 05, 06)⁵². Perché è vero che la Didattica della filosofia è un campo specifico, ma, proprio per questo, in fondo, è radicabile in diversi settori disciplinari, purché 'da lì' si muova poi in maniera disciplinare-specifica.

Un ottimo Professore ordinario di Teoretica (o di Storia della filosofia, o di Morale) non è detto che sia un ottimo esperto di Didattica della filosofia. Perché la didattica disciplinare, come tutti i campi, richiede studi, ricerche e sperimentazioni specifiche.

D'altra parte, non possiamo insegnare Didattica della filosofia come se fossimo ai tempi di Gentile, e nemmeno (ci sia concesso un 'purtroppo!') come si poteva ancora fare (o sperare di fare) ai tempi delle sperimentazioni Brocca o della Commissione dei Saggi. Saremmo scorretti nei confronti dei nostri studenti di oggi, e dei futuri docenti di domani. Non si torna indietro. Criticamente (sì) e creativamente (sì), ma anche realisticamente dobbiamo fare i conti con questo.

E, allora, da qui la proposta di questo Manuale, che è in continuo 'dialogo' con quanto proposto dal MIUR e dall'attuale scenario della didattica delle competenze, ma anche 'forte' della tradizione filosofica (e dell'insegnamento della Filosofia in Italia).

E da qui, dunque, ripartiamo: dalla storia italiana della didattica della filosofia, e dalla sua specificità.

⁵² A differenza di altre discipline, in cui esiste un 'settore' specifico di Didattica della matematica, per esempio, in filosofia non esiste e non è mai esistito un settore specifico, essendo la 'discussione' sempre stata aperta a tutti i settori. Per cui il Decreto indica tutti i settori filosofici, in cui è possibile insegnare Didattica della filosofia, e acquisire i crediti necessari all'accesso al Corso Concorso

Questioni storico-critiche. Breve storia dell'insegnamento della filosofia in Italia

1. I programmi di filosofia per i Licei: la pre-storia (1859-1867)

Uomini o tempi che servono la vita giudicando e annientando un passato, sono sempre uomini e tempi pericolosi e in pericolo. Infatti, dato che noi siamo i risultati di generazioni precedenti, siamo i risultati anche dei loro travimenti, delle loro passioni e dei loro errori (...); non è possibile staccarsi del tutto da questa catena. (...) Ogni uomo e ogni popolo ha bisogno, secondo le sue mete, forze e necessità, di una certa conoscenza del passato, (...) ma si tratta sempre di un bisogno che ha come scopo la vita e quindi anche rimane sotto la signoria e suprema guida di questo scopo.

F. Nietzsche, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*¹.

Nemmeno lo storico 'critico' può liberarsi del passato. Non solo perché ne siamo il risultato, ma anche perché ogni movimento in avanti (della vita, della conoscenza) non può che radicarsi nello scarto che si dà tra ciò che è (o può essere) e ciò che è stato. Da questa legge della storia, della vita, della conoscenza non può sfuggire nemmeno la Didattica della filosofia.

Proviamo allora a tuffarci nel nostro passato, non solo per conoscerlo e comprenderlo, ma anche e soprattutto per chiederci cosa di ciò che ci è stato tramandato è ancora valido ai nostri occhi, e quanto no. Quanto è alle nostre spalle e quanto paradossalmente ancora non raggiunto, rimasto aperto, inesplorato, solo vagamente intuito.

¹ Tr. it. Giametta S., Adelphi, Milano, 1991, pp. 29-30.

E siccome ci interessa il ‘nostro’ passato, quello dell’insegnamento della filosofia nelle Scuole secondarie in Italia, non possiamo che partire dall’Unità d’Italia.

Laboratorio: la Legge Coppino del 1867 e la filosofia nei Licei: limiti e attualità

Individuare gli elementi salienti delle *Istruzioni per l’insegnamento della filosofia nei licei* (1867, legge Coppino), come emergono da questo passo, discutendone limiti e attualità.

Mentre il Governo cerca di provvedere al ristoramento degli studi letterari, non può non volere il ristoramento ancora degli studi filosofici; dacché filosofia e letteratura sien cose non divisibili, come il pensiero ben ordinato e la parola conveniente (...).

Si desidera pressoché da tutti che l’insegnamento di filosofia nelle scuole secondarie, senza perdere in solidità, od anzi acquistandola maggiore, più si adatti alle capacità dei giovani; e inoltre, certe dispute molto spinose, che trovano luogo in un superiore insegnamento, ma in un primo grado d’istruzione confondono le menti novizie e lo svogliano dalla filosofia, sien tralasciate; poi mettasi cura di istruire i giovani a un abito di ragionamenti severi, non per metafore o per facili e vaporose generalità, o per ipotesi strane, ma per principi ben definiti, per i fatti bene osservati, per graduato ed avvertito passaggio nelle idee; altresì addestrando gl’intelletti alla ricerca del vero ed all’esame, muovasi per l’incerto, e per l’ignoto dal noto, senza perdere gl’ingegni, le volontà gli ordini civili nel vuoto inerte dello scetticismo; infine, agli studi teorici si unisce sempre l’esercizio del pensiero, talché la scuola, secondo i precetti di Socrate, ammaestri l’alunno a trovare da sé la verità, entro se stesso².

In realtà, la prima fase (che chiameremo *pre-storia*) della didattica della filosofia nelle scuole italiane ha le sue radici nel Regno di Sardegna, ovvero nella Legge Casati, del 1859, poi estesa nel 1861 al Regno l’Italia.

La legge distingueva la formazione tecnico-professionale da quella umanistica e prevedeva l’insegnamento della Filosofia negli ultimi due

² Cfr. *Istruzioni per l’insegnamento della filosofia nei licei*, allegate ai Programmi: in Scalera V. (1990), p. 24. Rimandiamo a questo testo per tutto l’apparato documentale e per i preziosi laboratori presentati sui testi.

anni del Liceo, con manuali di tipo sistematico³. I programmi d'esame erano legati a tematiche disciplinari (logica, metafisica, etica: tipico della 'classica' *ratio studiorum* gesuita) e l'impostazione contenutistica e metodologica era di stampo positivistico⁴.

Del 1867 sono i *Programmi Coppino*⁵, che confermano la proposta di uno studio tematico-organico per la filosofia⁶, con manuali sistematici, tripartiti (psicologia, logica, morale; letteralmente si dice: 'animalità', 'razionalità', 'moralità'⁷), che prevedono anche esercitazioni (sia logiche che testuali)⁸.

³ Cfr. Quaranta M. (1995); Bosna E. (2005); Decollanz G. (2005); Vertecchi B. (2001). In particolare, per la filosofia, Telmon V. (1970), Minazzi F. (1995); Polizzi G. (1998; 1999b); Gaiani A. (2014); Girotti A. (2005).

⁴ Lanari – Stelli (2001). Per indicazioni più specifiche si rimanda al capitolo IV. Questioni di metodi e metodologie, in particolare al paragrafo 3.1) Modelli teoretici – Sistematico-metafisico e sistematico-scientifico

⁵ Cfr. *Istruzioni per l'insegnamento della filosofia nei licei*, allegate ai Programmi: in Scalera V. (1990), pp. 24-26.

⁶ Importante è la distinzione tra la filosofia elementare (propria dei Licei) e quella superiore (propria dell'Università) e il fine della prima: "apprendere di filosofia quant'ocorra per sapere le più manifeste ragioni di ciò che sappiamo dal senso comune, apprendere quanto giovi ad ogni esercizio di scienza e di lettere o d'arti non manuali" (ivi, pp. 24-25).

⁷ Ivi, p. 25: "Dovrà il professore con ogni diligenza indagare i fatti che si riferiscono all'animalità, e alla razionalità, e alla moralità". Al primo ambito appartiene l'analisi di ciò che riguarda i sensi corporei, i sentimenti, le sensazioni, le percezioni, i fantasmi, la veglia, il sonno, gli appetiti, ecc. Al secondo ambito lo studio delle idee, giudizi, ragionamenti, rapporto immagine-concetto, la parola, la conoscenza dell'umano, del mondo e di Dio, la coscienza, l'uomo interiore, il rapporto vero/bello, i precetti aristotelici e galileiani. Al terzo ambito, spirito, la volontà, il rapporto con il buono, l'eterna legge morale, dovere diritto, ecc. "Il professore dovrà fare al principio dell'anno scolastico, e per norma degli esami, sommari del suo insegnamento, e indicare i libri che più stimerà convenienti ad essere consultati dagli alunni; e di tutto ciò manderà nota al Ministero". Notiamo: il programma lo fa l'insegnante; e anche il materiale di lavoro.

Ciò nonostante alcuni manuali di tipo sistematico si diffondono nei licei post-unitari (materiali di alcuni docenti, che vengono pubblicati e adottati da altri). Uno dei più diffusi è Tocco F., *Lezioni di filosofia* (Regia Tipografica, Bologna, 1869). Sempre in Scalera V. (1990), pp. 28-34, è possibile leggere parte dell'avvertenza (di Fiorentino F.), di qualche lezione e l'indice completo. Un altro testo, molto diffuso, era Cantoni C., *Corso elementare di filosofia* (Hoepli, Milano, undicesima edizione 1898, prima ed. 1870), di ispirazione kantiana. È possibile leggere la prefazione alla decima edizione in Scalera V. (1990), pp. 39-42.

⁸ Ivi, pp. 26-27: "Poiché il detto insegnamento deve formare l'abito degli alunni nel diritto ragionare, bisogna che alle lezioni si uniscano gli esercizi. (...) Gli esercizi si faranno in tre modi: scegliendo da un filosofo greco, nelle traduzioni latine migliori, o da un filosofo latino, un luogo filosofico da esaminare, acciocché lo studio della filosofia meglio cooperi allo studio delle lettere antiche; il quale esercizio sarà principale tra gli altri. Proponendo un quesito logico, per cui venga esercitato il giovane, così a voce, come in iscritto, a ben distinguere la forma genuina del ragionamento della sofistica, e sollevarsi alla definizione dei più importanti concetti. Proponendo la soluzione di qualche difficoltà sulle teoretiche già esposte".

Quelle che, negli anni seguenti (fino al 1888), vengono indicate come *Modifiche* ai programmi, possiamo dire che, in realtà, non sono vere modifiche, ma integrazioni. Vanno ricordati solo due dati. Nel 1884 c'è un primo tentativo (presto eliminato) di introdurre, per l'ultimo anno, uno studio 'storico' della filosofia e non solo tematico⁹. Secondo: lentamente, all'influenza positivistica, si affianca quella neoidealistica. Degna di nota anche è l'istituzione di una *Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia* (della quale fanno parte anche G. Salvemini e G. Vailati)¹⁰.

2. 'Fondazione' e decostruzioni: la riforma Gentile (1923) e la revisione De Vecchi (1936)

Arriviamo così a Giovanni Gentile. Impossibile ridurre la complessità di quella che in fondo resta l'unica riforma 'filosofica' della scuola italiana: con tutti i limiti, ma anche con tutto l'ideale che questa prospettiva portava con sé. Meriterebbe spazi ben diversi la sua disamina, tenendo conto anche del groviglio inestricabile di politica, pedagogia e neoidealismo che porta in sé la Riforma-Gentile¹¹. Prima di essere quello che è stato, Gentile ha insegnato nei licei, a Campobasso e a Napoli, e quindi conosceva direttamente i limiti dell'insegnamento della filosofia, così come veniva proposto ai suoi tempi.

In questo contesto dobbiamo inserire e comprendere sia quella che sarà la sua critica fortissima alla 'didattica'¹², sia la sua *Difesa della*

⁹ Al primo anno d'insegnamento, Logica formale e psicologia; al secondo, Induzione, etica, sociologia e diritto; al terzo: 'Disegno storico della filosofia antica, medievale, moderna' [Scalera V. (1990), p. 35]. Nel 1888 però Boselli riporta lo schema al sistema tripartito iniziale. Nel 1892 Villari e Martini sistematizzano così: primo anno, Elementi di psicologia; secondo anno, Elementi ed esercizi di logica; terzo anno, Elementi di etica [su questo cfr. Gaiani A. (2014), pp. 25-28].

¹⁰ Scalera V. (1990), p. 37. Alla fine dell'Ottocento risalgono anche i primi studi tematici sull'insegnamento della filosofia; ricordiamo Angiulli A., *La filosofia e la sua scuola* (1888) [su cui torneremo capitolo IV], paragrafo 3.1) Modelli – Sistematico-metafisico e sistematico-scientifico]; e anche Ferrari S., *La scuola classica e l'insegnamento della filosofia* (1891). Su tutto questo cfr. Telemon (1970), pp. 38-39.

¹¹ Su questo a nostro avviso la sintesi recente più interessante è quella di De Natale F. (2014), a cui rimandiamo.

¹² Come ricorda De Natale F. (2014), p. 16: "La Conclusione del volume di didattica del 1914 decreta la 'morte' della didattica e la sua 'rinascita' nella filosofia [Nota 22, G. Gentile, *Pedagogia come scienza filosofica*, vol.II, Didattica, p. 242: "La didattica muore dunque rinascendo nella filosofia; in una filosofia che non rimane come la vecchia didattica esterna legislatrice della scuola; ma si fa legge intima della stessa scuola"]. De Natale chiarisce ovviamente che la polemica di Gentile è contro la didattica positivistica ed elementaristica che veniva utilizzata ai suoi tempi.

filosofia nei licei: è questo il testo del 1921, che riprende quanto scritto già nel 1900 (con il titolo *L'insegnamento della filosofia nei licei*): scritto da Gentile, 'contro' quello che allora era il Direttore generale dell'Istruzione, Giuseppe Chiarini, che aveva proposto (e iniziato a sperimentare) una riduzione dell'insegnamento della filosofia all'ultimo anno, con eliminazione della cattedra specifica e affidamento di queste poche ore a docenti di materie letterarie (che ben possono fornire elementi di logica ed etica!)¹³. Niente di nuovo sotto il sole, se pensiamo a quello che dicevamo nel capitolo precedente (e a come 'non' venga, anche oggi, considerata 'decisiva' la laurea in Filosofia, per l'accesso ai concorsi A-18, A-19). Ma torniamo al nostro percorso sulla storia dell'insegnamento di questa disciplina in Italia.

Giovanni Gentile presenta la sua riforma del 1923¹⁴ come un'icona della "libertà dell'insegnamento"¹⁵. Essa fornisce linee direttrici, ma non entra nel merito dei contenuti. Offre i programmi per l'esame finale, ma non programmi per l'insegnamento, nella convinzione che "non il programma fa il maestro, ma il maestro fa il programma"¹⁶.

Le linee sono quelle del binario idealistico: storia/filosofia, filosofia/storia-della-filosofia¹⁷, arricchite dalla lettura di Classici della filosofia.

Gentile, infatti, propone alcune serie di testi da leggere, che riguardano il problema della conoscenza (per il Liceo classico, per esempio, opere di Platone, Aristotele, Cartesio, Kant e Hegel), il problema della morale

¹³ Cfr. Gaiani A. (2014) pp. 38-43. Interessante leggere Gentile G. (1921), p. 10: "Abolite l'insegnamento specifico della filosofia, non nominate più professori di filosofia; ebbene, una filosofia, una cattiva filosofia, si continuerà lo stesso a insegnare da altri insegnanti, poiché ognuno, a modo suo, è filosofo anche senza saperlo". D'altro canto, nello stesso testo, Gentile non solo difende la presenza della filosofia, ma la rende colonna portante di tutto il sistema, Ivi, p. 6: "non significa né che tutti i professori di un liceo debbano essere filosofi, né che il professore di filosofia abbia ad insegnare tutte le materie, ma soltanto che tutti gli insegnanti che collaborano alla stessa scuola coadiuvino l'opera di quello di filosofia (...) e che la cultura che entra nella scuola [sia] orientata in guisa da promuovere o almeno da consentire la riflessione filosofica".

¹⁴ Non dobbiamo dimenticare che anche questa riforma ha la sua pre-storia. Pensiamo a quanto sia stato decisivo l'anno 1907, che vide a Napoli il Congresso della Federazione Nazionale degli insegnanti della Scuola Media (a cui parteciparono anche G. Salvemini e G. Gentile), ma anche l'anno della nota Prolusione palermitana di Gentile: *Il concetto della storia della filosofia* (1907); e l'anno di Id., *Il circolo della filosofia e della storia della filosofia*. Inoltre va ricordato che Gentile, nel suo piano di riforma, fece proprie diverse indicazioni del precedente Ministro della pubblica istruzione (Benedetto Croce).

¹⁵ Come diremo meglio tra breve, ovviamente non si può dimenticare il senso 'pesante' che il termine 'libertà' ha all'interno del sistema gentiliano, anche in rapporto alla sua proposta politica.

¹⁶ G. Gentile (1932a), p. 223.

¹⁷ Cfr. a riguardo, oltre ai testi già citati, Gentile M. (1973), Berti E. (1980); cfr. anche l'antologia, a cura di Piccioni L. (1983).

(Lucrezio, Bruno, Galilei, Locke, Leibniz, Berkeley, Hume, ecc.) e infine alcune opere che all'esame vanno esposte a partire anche da un inquadramento storico dell'Autore¹⁸.

Difficile, ancora oggi, non tornare a fare i conti con la proposta gentiliana, visto che i programmi di insegnamento della filosofia nelle Scuole Superiori risalgono ancora sostanzialmente a quella Riforma: discussa, ripresa, valorizzata, rifiutata, ma sempre punto di riferimento: allora come ora.

In ogni caso, il pro/contro Gentile passa necessariamente non solo attraverso la sua originaria proposta, ma anche attraverso le "revisioni" che la Riforma ebbe. È vero, infatti, che Gentile fu chiamato come Ministro dell'Istruzione direttamente da Mussolini; è vero che la sua visione della Scuola (e della filosofia nella scuola) non è scindibile dalla sua visione dello Stato (Stato 'etico') e della libertà dello Spirito di cui è sostanza¹⁹; è vero che nel 1941 il Ministero dell'Educazione Nazionale poteva appellare quella del 6 maggio 1923 "legge fascista, (...) [capace di] portare ordine e disciplina dove era confusione e arbitrio"²⁰. È però anche vero che il rapporto tra Gentile e il fascismo non è di facile ricostruzione e che

¹⁸ Cfr. Scalera V. (1990), pp. 187-188. Già nel 1912 Gentile scriveva: "ravviviamo la filosofia, liberandola dalle pastoie che l'han tenuta avvinta, (...) cacciamo dai licei i manuali, e mettiamo in mano ai maestri e agli scolari le classiche opere dei grandi filosofi. (...) Apriamo le finestre e lasciamo penetrare la vivida luce dell'eterna anima umana tormentata dal travaglio della verità. Creiamo una letteratura scolastica attingendo agli scritti immortali di coloro che si tormentarono in questo travaglio": "la vera lezione nel senso dei nostri antichi, che leggevano e commentavano insieme con gli scolari; e lavoravano quindi il contenuto e la forma del pensiero nella loro vivente unità. (...) Lezione viva, di collaborazione, (...) leggiera agli scolari, quanto difficile al maestro, alla quale ogni volta può bastare una pagina, e ce n'è d'avanzo. (...) Di sciocchezze, dopo molto martellare per un anno su un grosso manuale, se ne può sentire molte dagli scolari alla fine": Gentile G. (1916), p. 15; 26 [il testo raccoglie articoli editi tra il 1909 e il 1916].

¹⁹ Rimandiamo ancora a De Natale F. (2014), pp. 10 sgg.: "Non è forse azzardato dire che la scuola debba essere riformata, per Gentile, perché è scuola di Stato, e, in quanto tale, deve incarnare, se così si può dire, la filosofia che regge lo Stato, la filosofia che è l'essenza stessa dello Stato: (...) concrescita tra l'impegno [gentiliano] per la Scuola (e la sua riforma) e il perfezionamento della concezione idealistico/attualista. (...) Gli ordini e i gradi della scuola riformata del 1923 (...), tutto è costruito dalla filosofia, per la filosofia e per la vita di quello Stato che è e si sa Spirito, nel suo perenne attuarsi nella storia. (...) Su questo fondamento Gentile (...) fonda la sua concezione della libertà della scuola e della libertà dell'insegnamento. Nel discorso pronunciato il 15 novembre del 1923, al Consiglio superiore della Pubblica Istruzione, Gentile afferma: 'Nella Scuola lo Stato realizza sé stesso. La scuola è, e dev'essere, e vorrei dire che non possa non essere, libera. È libera perché altrimenti non è scuola; scuola essendo sviluppo di vita spirituale, e non essendoci vita spirituale se non nella libertà. Ma l'esistenza obbiettiva della libertà è nello Stato' [G. Gentile, *Il rinnovamento della scuola*, in Id. (1932), pp. 194-195]". Da qui, fa notare De Natale, anche la difesa della libertà di insegnamento e la sostituzione dei programmi di insegnamento con i programmi d'esame. Infatti, per Gentile "il maestro è lo stesso spirito". E "la libertà del docente è la libertà dello Spirito" (ivi, p. 15).

²⁰ Ivi, p. 46.

quella riforma divenne fascista soprattutto dopo il 1923. Già del 1925-'26, infatti, sono le prime modifiche del Progetto-Gentile, a cura del nuovo Ministro della pubblica istruzione²¹, a cui seguiranno quelle dei successivi Ministri²² (fino al 1933). In questi passaggi è sin troppo facile sottolineare una progressiva “fascistizzazione” dei programmi stessi. Da ricordare, in particolare, nel 1936 la *Revisione* degli ordinamenti scolastici a cura di C.M. De Vecchi, che introdusse programmi “definiti” (capovolgendo paradossalmente l’intuizione gentiliana²³), programmi che subordinavano l’analisi dei Classici allo studio manualistico-storiografico (e ai ‘Sommary storici’) e culminavano, nel terzo anno, con lo studio della dottrina del fascismo di Mussolini²⁴.

Dal 1944 in poi, il processo di defascistizzazione portò due conseguenze: dal lato dei programmi di insegnamento della filosofia nelle scuole superiori, un’inevitabile revisione; dal lato della ricerca universitaria, un parziale “recupero” della figura di Gentile. Ma su questo torneremo, perché in questo contesto prese il via la diatriba – connessa appunto anche alla polemica Croce/Gentile – di cui ancora oggi, in Italia, siamo figli: *metodo storico o metodo teoretico d’insegnamento?*²⁵

In ogni caso una sottolineatura va fatta subito. Inutile nascondere: quello che nella mente “idealistica” di Gentile non poteva che essere “unità” (filosofia = storia-della-filosofia) nella prassi e nelle vicende storiche concrete si è poi strutturato in maniera dualistica.

²¹ Le Avvertenze della Legge ‘Fedele’ del 1925 prevedono appunto già l’introduzione di ‘Sommary storici’, che non devono avere “un semplice valore biografico o monografico (...) ma servono alla collocazione storica degli autori nello svolgimento della filosofia”: cfr. Scalera V. (1990), p. 193; Gaiani A. (2014), p. 49.

²² Cfr. Gaiani A. (2014), pp. 50 sgg., che riassume i passaggi successivi, in particolare quelli che chiama le “manovre di accerchiamento” della riforma da parte dei fascisti e dei cattolici (in particolare da parte di Gemelli): due fronti potenti di attacco alla riforma Gentile. Quindi il “tramonto e oblio del gentilianesimo” negli anni ’30.

²³ Nel Preambolo introduttivo al programma di filosofia, l’aspetto problematico della filosofia diventa una introduzione alla filosofia (“la quale miri a porre in luce che la filosofia non è qualcosa di avulso dalla vita, ma è anzi la vita stessa”); “a tale introduzione deve seguire nel triennio una trattazione storica non limitata al solo inquadramento degli autori letti (uno per ciascun anno, oltre alla Dottrina del fascismo), ma diretta al fine di approfondire la genesi delle singole dottrine e i loro rapporti reciproci, mettendo cioè in rilievo che la successione storica è lo stesso sviluppo del pensiero”: Scalera V. (1990), pp. 203-204.

²⁴ Cfr. a riguardo Piscopo U. (2006); più in particolare per la filosofia Pennocchio P. (1983); e il già cit. Scalera V. (1990).

²⁵ In particolare, per una sintesi dello status quaestionis, cfr. AA.VV. (1980), a cura di Canova A.; AA.VV. (1985) a cura di Alcaro M. – Costantino S. – Dalmasso G.; AA.VV. (1994), a cura di Lanzetti G. – Quarenghi C.; Brusa A. (1995); Parrini P. (1995); Polizzi G. (1999a); Piaia G. (2001); Manara F. (2004b). Lanari D., Stelli G. (2001).

Certo, l'abbiamo detto: la proposta gentiliana non coincideva con la riduzione manualistica della filosofia a storia della filosofia, ma, se mai, prevedeva una centralità della lettura dei classici e dell'impostazione teoretica della ricerca. Nonostante questo, resta vero che la "riduzione" gentiliana (e non la forza propulsiva di alcune sue intuizioni didattiche) è andata (e ancora va) per la maggiore nelle scuole italiane: sia a livello di libri di testo²⁶, sia a livello di proposta didattica.

Laboratorio: alcune intuizioni gentiliane

Prima singolarmente e poi per gruppi, a partire da quanto detto nelle pagine precedenti e soprattutto dalla lettura dei brani antologici seguenti, tratti da Giovanni Gentile, individuare alcuni elementi fondamentali della proposta gentiliana, discutendone limiti e attualità

1900, *L'insegnamento della logica e la filosofia nei licei*²⁷: La vera cultura è sempre stata un'inutilità se si guarda ai suoi effetti prossimi; ma bisogna guardar lontano, agli effetti remoti. Essa è il solo terreno in cui può nascere e attecchire la pianta della scienza e dell'arte, che non credo siano mai state inutili. Ora, appunto, a questo unico criterio s'informa la scuola classica, la vera scuola media: educare con un'appropriata cultura lo spirito, per renderlo adatto alle attività superiori.

1923, *Avvertenze generali* relative ai Programmi d'esame²⁸: "Fin dall'inizio il liceo-ginnasio dev'essere un istituto di coltura umanistico-storica (...): prepara da lontano, preparando l'uomo (...). L'uomo morale sa il faticoso travaglio dell'umanità dalla spelonca in cui visse selvaggio a quella civiltà che non consiste nei perfezionamenti tecnici così appariscenti nella nostra vita moderna, fino al punto da apparire fini e non mezzi, ma consiste nella più profonda comunione di animi, nel più profondo senso della libertà e del dovere umano, nella più profonda coscienza della propria personalità (...).

Studiare filosofia non significa già studiare certa determinata materia, ma sollevarsi a considerare filosoficamente certi problemi. (...) Ci sono

²⁶ Cfr. Brusa A. (1995).

²⁷ Ora in Gentile G. 1932a, p. 217.

²⁸ Scalera (1990), pp. 185-187.

problemi fondamentali (conoscenza e moralità) e atteggiamenti fondamentali dello spirito (intellettualismo, empirismo, criticismo, idealismo). Si ammettono due tipi di esame. Uno che faccia esporre e valutare i due problemi della conoscenza e della moralità; l'altro che faccia esporre e valutare i quattro atteggiamenti fondamentali.

1929, Relazione al *VII Congresso Nazionale di Filosofia*²⁹: “La filosofia non è descrizione di una verità assoluta, ma della vita, e la vita non è data una volta per tutte. È sempre nuova e sempre crea verità. Che cosa dunque si deve insegnare? (...) Far rivivere le ricerche del passato, attraverso lo studio dei maggiori classici d'ogni età e indirizzo, da scegliersi liberamente in un ricco elenco di autori, in ciascuno dei quali – quale che sia il problema trattato e quale che sia la soluzione preferita – è il tormento educatore del pensiero, è la posizione della mente umana di fronte ai grandi problemi, che danno il senso della serietà della vita. (...) E devo essere io accusato di voler chiudere le intelligenze giovanili nel cancello di un rigido sistema? Io che sono stato sempre convinto e ho insegnato che quello che importa insegnare non è una filosofia, ma a filosofare, (...) io che in ogni campo del pubblico insegnamento ho osato instaurare il sistema della più ampia libertà?”.

1924, *Intervista per Il Corriere italiano*³⁰: “In ogni scuola sarà rispettata un'assoluta libertà di interpretazione e di inquadramento storico dell'autore scelto come testo di studio. (...) Libertà per tutti: ma per tutti l'obbligo di studiare seriamente e addestrare la mente alla riflessione, che libera l'uomo dal dommatismo dei pregiudizi e del pensiero volgare per farlo veramente padrone delle sue idee, e cioè di se stesso. (...) Facciamo per la filosofia come si fa per la poesia: per la quale non si chiede all'insegnante che faccia lui la sua poesia, ma che legga, commenti e faccia intendere quella di Omero, di Dante, di Leopardi. In questa sua opera di commentatore egli è libero e può esplicitare tutta la sua personalità; ma Dante, in tutte le scuole, è sempre Dante. Ebbene: si legga Platone, si legga Aristotele. Ognuno nell'interpretazione metterà le sue idee: ma da tutti i punti di partenza si dovrà sempre giungere allo stesso Platone, allo stesso Aristotele...”.

²⁹ Così si esprimeva Gentile nel VII Congresso Nazionale di Filosofia, tenutosi a Roma il 26-29 Maggio 1929: cfr. AA.VV. (1929) e, a riguardo, Trombino M. (1995b). Ma cfr. anche Barone F., che così diceva nel *XXIII Congresso Nazionale di Filosofia*, tenutosi a Roma il 18-21 marzo 1971: “Gentile non ha mai inteso l'unità di filosofia e storia della filosofia nella maniera semplicistica in cui venne compresa da epigoni ed estensori di manuali”: AA.VV. (1972), a cura della SFI.

³⁰ Gentile G., 17 febbraio 1924, *Intervista per il “Corriere italiano”*: in Trombino M. (1995b).

1921, *Difesa della filosofia*³¹: “La filosofia non è una o più conoscenze, ma è pensiero; non è contenuto, ma forma del sapere. (...) Abolite l’insegnamento specifico di filosofia, non nominate più professori di filosofia; ebbene, una filosofia, una cattiva filosofia si continuerà lo stesso a insegnare da altri insegnanti, poiché ognuno, a modo suo, è filosofo, anche senza saperlo”.

3. Dai programmi della scuola repubblicana (1944) alle discussioni sul Convegno fiorentino del 1956: vecchi e nuovi storicismi

Il processo di defascistizzazione, come anticipato, nel 1944 si fa sentire anche nella revisione dei programmi d’insegnamento³². Fino a un certo punto, però. La Sottocommissione Alleata dell’Educazione (con a capo C.W. Washburne) ‘epura’ indubbiamente i riferimenti al fascismo, ma lascia l’impianto De Vecchi intatto³³. Intatto... sostanzialmente fino alle attuali *Indicazioni nazionali* (entrate in vigore nel 2010)³⁴.

La partita rispetto ai programmi e all’impostazione didattica nelle scuole è in qualche maniera chiusa, almeno fino agli anni ’60. Mentre inizia a crescere la discussione a livello accademico.

Possiamo distinguere schematicamente i decenni in questa maniera:

- fase di discussione ideologico-contrappositiva (anni ’50);
- fase di concentrazione sulle problematiche tecniche e pedagogiche (anni ’60);
- fase dell’emergere dei problemi ‘metodologici’ dell’insegnamento (anni ’70);
- fase di ‘strutturazione’ del dibattito sulla didattica della filosofia (anni ’80)³⁵;

³¹ Id. (1921), pp. 9-10.

³² Cfr. Genovesi G. (2006); Bonetta G. (1997); per la filosofia, cfr. AA.VV. (1983), a cura della Fondazione C. Calzari Trebeschi (in particolare il saggio ivi contenuto di Pennocchio P. e Zanelli P.).

³³ Cfr. Gaiani A. (2014), pp. 64 sgg., che pone a confronto il testo De Vecchi con quello ‘nuovo’ e ne mostra la sostanziale identità, attribuendo quell’immobilismo da un lato alla matrice sostanzialmente crociana dei ministri dell’epoca, e dall’altro al timore di riforme anticapitalistiche di matrice sovietica. Si tratta, per dirla ancora con Gaiani, di un “Gentile senza Gentile”.

³⁴ Nel 1947 De Nicola istituisce una commissione per la riforma della scuola (ivi, p. 72 sgg.). Sarà la prima di una lunga serie di tentativi falliti. In realtà nessuna riforma globale si avrà più dopo quella gentiliana (a meno che non vogliamo intendere la Buona Scuola come una riforma globale).

³⁵ Così scandisce le fasi Girotti A. (1996a, b).