

# Filosofia

Nicolò Valenzano

Il dibattito relativo alla didattica della filosofia, già evidenziato dalla nota contesa tra Paci e Garin alla fine degli anni Cinquanta, coinvolge in maniera decisiva la questione dell'epistemologia della filosofia<sup>1</sup>. Come è stato chiaramente illustrato a proposito della didattica della scienza, della storia e della matematica, il nesso tra epistemologia e didattica è forte e decisivo; infatti, solo partendo dalle basi epistemologiche della disciplina è possibile elaborare un rigoroso discorso di didattica disciplinare senza cadere nel verbalismo<sup>2</sup>.

## L'epistemologia della filosofia a fondamento della didattica della filosofia

Considerato noto il dibattito interno sulla epistemologia della filosofia, in questa sede intendiamo partire dalla tesi della filosofia come disciplina ad epistemologia plurima e variabile, non per sostenere che la filosofia sia priva di struttura epistemologica né che ve ne siano tante quante sono i filosofi. Più semplicemente si constata come le epistemologie di riferimento in ambito filosofico siano alcune, per la verità non moltissime, e variano a seconda che si adottino impostazioni storico-filosofiche, di filosofia analitica o di matrice fenomenologico-ermeneutica.

In sede preliminare è ancora opportuno proporre due distinzioni e precisazioni utili a definire le possibili accezioni dell'insegnamento della filosofia: il modello storico distinto dal metodo storicistico. Il primo concepisce la filosofia come storia della filosofia, affermando che la verità si manifesta nella storia e che la storia è manifestazione della verità nel tempo. Il modello storicistico conserva solo alcuni tratti del modello storico, deformandoli: la filosofia come storia della filosofia finisce per implicare la dissoluzione della filosofia nella storia delle idee e della cultura; l'idea dell'insussistenza degli errori filosofici opposti alla verità si trasforma nella tesi relativistica per cui tutti i punti di vista si equivalgono<sup>3</sup>. Similmente, per quanto riguarda l'approccio teoretico, occorre distinguere la versione sistematica tipica degli ambienti cattolici e positivisti dell'Ottocento dalla proposta problematico-critica che concentra la propria attenzione ai temi da trattare in modo trans-autoriale, sollecitando le competenze critiche e argomentative degli studenti<sup>4</sup>.

Sulla base di queste premesse pare fondata la tesi secondo la quale sia auspicabile utilizzare differenti approcci didattici, esaltando le caratteristiche positive di ciascuno<sup>5</sup>. A questo proposito, scorrendo le «Linee generali e competenze» relative alla filosofia presenti nelle *Indicazioni nazionali 2010*, si evince proprio la necessità di non contrapporre l'impostazione storica a quella problematica o a quella dialogico-argomentativa, anzi si richiama proprio l'importanza di un insegnamento che coniughi «lo studio dei diversi autori e la lettura diretta dei loro testi» con la capacità dello studente di orientarsi all'interno dei problemi fondamentali della filosofia. In linea teorica, dunque, la dimensione problematica e la dimensione storica del sapere filosofico, piuttosto che tra loro disgiunte, devono essere integrate; infatti, lo studio degli autori e la lettura di opere filosofiche devono essere condotti alla

1. Si vedano anche solo gli essenziali E. Paci, *Filosofia e antifilosofia*, in «Aut-Aut», 35, 1956, pp. 400-406 e E. Garin, *La filosofia come sapere storico*, Laterza, Bari 1959.

2. D. Antiseri, *Epistemologia e didattica delle scienze*, Armando, Roma 1977; D. Antiseri, *Epistemologia contemporanea e didattica della storia*, Armando, Roma 1974; B. D'Amore, *Le basi filosofiche, pedagogiche, epistemologiche e concettuali della Didattica della Matematica*, Pitagora, Bologna 2003. Bruno D'Amore (*Elementi di didattica della matematica*, Pitagora, Bologna 1999, pp. 55-96) si spinge a proporre di concepire la didattica della matematica come epistemologia dell'apprendimento della matematica. Riteniamo però che a questo proposito bisognerebbe riflettere maggiormente.

3. Il modello storicistico si insinua nella scuola immediatamente dopo il 1923, già con la Legge Fedele del 31 dicembre 1925 i programmi vengono rivisti e sfolati accentuando l'aspetto storico e penalizzando la lettura dei classici, e si afferma con i programmi De Vecchi del 1936, capovolgendo l'impostazione gentiliana. Si veda G. Stelli - D. Lanari, *Modelli di insegnamento della filosofia. Modello teoretico, modello storico, filosofia al computer*, Armando, Roma 2001, pp. 51-52 e 60-61; per una più ampia ricostruzione storica dei modelli di insegnamento si veda A. Girotti, *Discorso sui metodi. Modelli di insegnamento e didattica della filosofia*, Pensa Multimedia, Lecce 2005 e V. Scalera, *L'insegnamento della filosofia dall'Unità alla riforma Gentile*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

4. G. Stelli - D. Lanari, *Modelli di insegnamento della filosofia*, cit., pp. 13-20; per un esempio di tale impostazione sistematica si veda G. Rossignoli, *Principi di filosofia esposti ad uso dei licei in armonia collo stato presente della cultura*, Tipografia salesiana, San Benigno Canavese 1896.

5. Utili suggerimenti in E. Ruffaldi - G. Polizzi, *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1999 e in D. Antiseri, *Come si ragiona in filosofia e perché e come insegnare storia della filosofia*, La Scuola, Brescia 2011, che ritorna sulla centralità delle conseguenze epistemologiche nella didattica della filosofia e sull'insegnamento della storia della filosofia in funzione dei problemi filosofici. Può essere utile ricostruire il recente dibattito sulla rivista telematica della SFI - Società Filosofica Italiana, «Comunicazione filosofica», reperibile al sito web [http://www.sfi.it/210/rivista\\_telematica.html](http://www.sfi.it/210/rivista_telematica.html) e sulla rivista «Insegnare filosofia» reperibile all'indirizzo <http://www.athenafilosofia.eu>.

luce di alcuni problemi filosofici fondamentali, tra i quali l'ontologia, l'etica, l'epistemologia, la religione, l'estetica e la politica<sup>6</sup>. Questa impostazione era già rilevabile nei documenti prodotti dalla Commissione Brocca in cui si proponeva un approccio «storico-critico-problematico» e nelle *Indicazioni nazionali* del 2005 nelle quali, tra gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alla filosofia, si segnalava la necessità di affrontare determinati autori obbligatori, alcuni nuclei tematici, i relativi inquadramenti storici e la lettura diretta di testi filosofici<sup>7</sup>.

### Una proposta per la didattica della filosofia

Entrando nello specifico della didattica, due grandi categorie metodologiche possono aiutare a far chiarezza: da un lato il metodo espositivo, in cui il primato spetta al contenuto da trasmettere; dall'altra, il metodo dialogico di ricerca e costruzione, nel quale assume preminenza la ricerca di un senso e la ricognizione di una verità da scoprire.

Per quanto riguarda il primo versante si possono distinguere al suo interno due modelli, quello storico e quello teoretico. Non è il caso di porre in antitesi i due metodi, come pure è stato fatto, sia nel passato sia più recentemente<sup>8</sup>. Viceversa, sulla base di quanto detto a proposito dello statuto epistemologico della filosofia, è opportuno bilanciare il metodo storico, per autori, e quello critico-problematico, per concetti o problemi: per esempio, presentando una serie di lezioni su alcuni autori per poi far seguire lezioni tematiche che riprendano un tema trasversale agli autori considerati. Per non fare che un esempio, è assai stimolante per gli studenti, dopo aver spiegato Hobbes, Locke e Rousseau, dedicare qualche lezione al tema dello stato di natura e dello stato civile. L'approccio critico-problematico può riguardare anche tematiche di attualità, risalendo da queste alle relative questioni filosofiche in stretta connessione con le altre discipline e perciò incentivando il lavoro interdisciplinare e il rafforzamento del legame tra la filosofia e le altre scienze<sup>9</sup>.

Nella seconda macrocategoria metodologica, quella dialogica e di ricerca, possiamo, ancora una volta, includere due modalità didattiche. La prima, di origine gentiliana, consiste nella lettura diretta dei testi, per approfondire specifiche tematiche e per insegnare a leggere e comprendere testi filosofici<sup>10</sup>. La seconda modalità didattica si può a propria volta suddividere in due tipologie, a seconda della finalità precipua che ci si prefigge e dell'idea di filosofia che si assume, che corrispondono alla biforcazione dei contenuti della filosofia inerenti questioni di “senso e valore” e quelle di “verità”, una verità da intendersi certamente non come un valore assoluto da imporre a tutti<sup>11</sup>.

La prima tipologia consiste nella discussione filosofica, nel cosiddetto metodo zetetico, per cui la didattica filosofica dovrebbe essere impostata su un metodo indagatorio, aperto alla problematicità e alla discussione, seguendo un percorso che attinga direttamente al vissuto esperienziale degli studenti<sup>12</sup>. In breve, non solo una materia curricolare, ma anche una pratica culturale: luogo di incontro, di confronto e scambio intellettuale che sappia

6. Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento”. Rispetto alle Indicazioni Nazionali 2010 e all'insegnamento della filosofia si vedano anche due contributi critici A. Girotti, *Riforma Gelmini e insegnamento della filosofia*, Edizioni Sapere, Padova 2010 e G. Zuanazzi, *Filosofia e Indicazioni nazionali per i licei*, in «Nuova secondaria», 29 (1), 2011, pp. 37-39.

7. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze-Roma 1992, p. 213 e Decreto legislativo n. 226 del 17 ottobre 2005 “Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53”.

8. La contrapposizione proviene da lontano, come già indicato nella prima nota, ripresa con una certa animosità più volte nel corso del XX secolo; si veda per esempio il dibattito sviluppatosi sulla «Rivista di storia della filosofia» nel 2000 principalmente a opera di Gregorio Piaia e Paolo Parrini, poi ripreso in G. Piaia, *Il lavoro storico-filosofico. Questioni di metodo ed esiti didattici*, Clueb, Padova 2001, in particolare pp. 105-153 e P. Parrini, *L'approccio teorico-problematico nell'insegnamento della filosofia*, in *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, a cura di L. Illetterati, UTET, Torino 2007, pp. 19-30; più recentemente l'antitesi è stata ripresa, per esempio, da M. Piras, *La filosofia: dalla storia all'argomentazione*, in *Cosa insegnare a scuola. Qualche idea sulle discipline umanistiche*, a cura di A. Savoia - C. Giunta, Editore Provincia autonoma di Trento - IPRSAE, Trento 2013, pp. 15-24.

9. Di un certo interesse è la proposta di A. Gaiani, *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci, Roma 2012, in cui l'autore propone un insegnamento incentrato sui concetti e sulle parole.

10. Si tratta di un'impostazione ripresa con forza dalla Commissione Brocca, poi dalle Indicazioni Nazionali del 2005 e infine da quelle del 2010. Si vedano D. Massaro, *Storicità e centralità del testo nei nuovi programmi di filosofia*, in «Paradigmi», 10 (29), maggio-agosto 1992, pp. 439-457 e il fondamentale D. Folscheid - J.J. Wunenburger, *Metodologia filosofica*, La Scuola, Brescia 1996, pp. 27-169; interessanti proposte di sintesi tra approccio storico e approccio per problemi sempre a partire dalla centralità dei testi si trovano in M. Trombino, *Elementi di didattica teorica della filosofia*, Calderini, Bologna 1999; P. Allotto - R. Trolli, *Dalla centralità del testo alla centralità del metodo critico-argomentativo*, in «Comunicazione filosofica», 10, 2002 svolgono invece una severa critica al «dogma della centralità del testo».

11. *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi*, “Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione”, Le Monnier, Firenze 1997, pp. 36 e 86 si propone di distinguere le questioni etiche e di valore da quelle di verità e argomentative. Posizioni riprese in E. Berti - A. Girotti, *Filosofia*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 13-36. Recentemente Enrico Berti ha riproposto una concezione non ideologica di verità in filosofia, da non intendersi come valore assoluto da imporre a tutti, in *La ricerca della verità in filosofia*, Studium, Roma 2014.

12. F. Bianco, *Insegnamento della filosofia: metodo “storico” o metodo “zetetico”?*, in «Paradigmi», 23, 1990, pp. 391-410; A. Girotti, *Insegnamento della filosofia in Italia: nuove teorie e nuove pratiche. Alcune riflessioni a margine del convegno SFI*, in «Comunicazione filosofica», 13, 2004; D. Antiseri, *Come si ragiona in filosofia*, cit., pp. 17-19, considerazioni analoghe già in D. Antiseri, *Didattica della filosofia: il mestiere del filosofo*, Armando, Roma 1977, pp. 107-108; E. Berti - A. Girotti, *Filosofia* cit.





Raffaello Sanzio, *La scuola di Atene*, 1509-1511.

trarre anche dall'esperienza concreta e vissuta degli studenti l'*incipit* per la discussione filosofica. Recuperando le proprie origini, la filosofia come disciplina d'insegnamento viene così intesa come ricerca personale e collettiva (all'interno della classe), riconoscendole così un'importante funzione egoica<sup>13</sup>.

La proposta è radicale: senza abbandonare il rigore della programmazione didattica che deve essere puntuale, precisa e imprescindibile, né lo studio personale dello studente, tuttavia «il fulcro dell'apprendimento della filosofia sarà in classe, nel gruppo di ricerca. Spiegazioni e studio sono concepite in funzione del lavoro comune»<sup>14</sup>. Solo così sarà possibile evitare di correre il rischio di perdere per strada quel rigore e quella precisione tipica dell'analisi filosofica propriamente detta.

Senza ripercorre nel dettaglio le pratiche didattiche individuate come caratteristiche della pratica filosofica, è sufficiente chiarire come questa si avvalga di strumenti e metodologie d'insegnamento che possono essere tra loro integrate in maniera flessibile, che hanno come denominatore comune di insistere sul ruolo attivo e autonomo dell'allievo nella costruzione del sapere, in una prospet-

tiva, dunque, costruttivista, non perdendo di vista il ruolo della classe come luogo in cui si ricerca insieme (il recupero, cioè, del con-filosofare). Questo approccio non si oppone alla lezione frontale sia essa storica o tematica, ma vi si affianca: alle volte in alternanza all'interno della stessa lezione, altre volte in lezioni specificamente dedicate al dialogo filosofico.

La seconda tipologia insiste maggiormente sul carattere argomentativo della filosofia e, pertanto, si prefigge come finalità precipua di insegnare agli studenti a discutere, prestando attenzione alla prospettiva dell'altro. La novecentesca ripresa della teoria dell'argomentazione e il forte nesso stabilito con la filosofia hanno condotto alcuni a proporre un insegnamento della filosofia per problemi

13. M. De Pasquale, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, FrancoAngeli, Milano 1994, p. 54. La funzione egoica è la virtù tipica della razionalità filosofica, problematica e critica di far maturare un "io" forte, sicuro ed equilibrato, ma al contempo capace di una «creativa ristrutturazione dei propri assetti cognitivi e affettivi».

14. M. Trombino, *A proposito di una nuova idea di insegnare filosofia a scuola*, in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», 152, 1994.



Francobollo tedesco raffigurante un ritratto di Immanuel Kant, 1974.

concezione della cittadinanza e della partecipazione nelle democrazie contemporanee.

Questa breve rassegna delle principali modalità di insegnamento della filosofia ha inteso fornire un contributo alla tesi per cui siffatta varietà corrisponde alla molteplicità delle epistemologie della filosofia e delle idee di filosofia sottese. Ciò che importa in questa sede è aver suggerito l'idea che tale statuto metateorico della filosofia – la parziale variabilità e pluralità epistemologica – non debba essere considerato un elemento negativo e comporti almeno un'importante conseguenza didattica: la possibile coesistenza di differenti impostazioni di insegnamento della filosofia. Il metodo storico e quello per problemi, da un lato, quello dialogico-indagatorio e quello dialogico-argomentativo, dall'altro, possono e devono essere integrati e combinati in vari modi, per una proposta educativa che sia completa e stimolante ma che non perda rigore e spessore filosofico. Per questa via si può cercare di conciliare Kant e Hegel, almeno in merito alla didattica della filosofia, superando l'opposizione tra imparare la filosofia e imparare a filosofare, insegnando pensieri per insegnare a pensare<sup>17</sup>.

Nicolò Valenzano

Dottore in filosofia e storia delle idee

fondato sull'argomentazione<sup>15</sup>. Questa modalità didattica si presta molto bene a discussioni tematiche, ossia trasversali agli autori, e alle discussioni filosofiche sulla quotidianità. Può essere altresì utilizzata anche per argomenti più storici legati ai singoli autori, per esempio con giochi di ruolo in cui l'alunno deve immedesimarsi nel pensiero di un altro e provare a riproporre il pensiero del filosofo in questione argomentando in modo coerente<sup>16</sup>. Nella misura in cui si vive la filosofia come tentativo di appropriarsi del pensiero di un particolare autore, tanto da vedere il mondo con le sue categorie, si perviene al possesso di un'ulteriore prospettiva a partire dalla quale vedere la realtà. Questa modalità di insegnamento dovrebbe consentire di fornire agli studenti gli strumenti per valutare i ragionamenti, discutere razionalmente, accettare la pluralità delle posizioni. Gli strumenti cognitivi, affettivi e volitivi che tale tipologia di insegnamento stimola negli studenti costituiscono i prerequisiti per educare alla discussione pubblica argomentata sulla base di valori espressi da tradizioni diverse. Solo così si potranno sviluppare le capacità di dialogo, discussione critica, partecipazione e impegno rese indispensabili da una matura

15. C. Perelman - L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino 1966 (1958); S. Toulmin, *Gli usi dell'argomentazione*, Rosenberg & Sellier, Torino 1975 (1958); G. Boniolo - P. Vidali, *Argomentare. Corso di Filosofia*, Paravia, Milano 2002-2003; in generale si veda il sito, a cura di P. Vidali, [www.argomentare.it](http://www.argomentare.it).

16. Sull'utilizzo dei giochi di ruolo nella scuola un utile riferimento è S. Boccola, *Il role playing. Progettazione e gestione*, Carocci, Roma 2004.

17. I. Kant, *Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, in *Antologia di scritti pedagogici*, a cura di G. Formizzi, Gabrielli editori, Verona 2004, pp. 152-154; G.W.F. Hegel, *Dell'insegnamento della filosofia nei ginnasi*, in *Propedeutica filosofica*, a cura di G. Radetti, La Nuova Italia, Firenze 1977, pp. 258-261; per la critica hegeliana a Kant, in merito a questo tema, si veda J. Rohbeck, *Didattica della filosofia di Hegel*, in «Comunicazione filosofica», 2, 1997; si vedano poi G. Micheli, *L'insegnamento della filosofia secondo Kant e P. Giuspoli, Formazione e mediazione del sapere. Teoria e pratica dell'insegnamento filosofico in Hegel*, in *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, cit., pp. 136-159 e pp. 160-186.