



# Responsabili della ragione Insegnamento della filosofia e prospettiva educativa

## Reason Responsible Teaching of Philosophy and Educational Perspective

---

Marcello Tempesta

Università degli Studi del Salento  
marcello.tempesta@unisalento.it

### ABSTRACT

The actual cultural climate (in which the themes of the crisis of rationality and deconstruction of the subject dominate) profoundly affects the teaching of Philosophy in school, which today presents difficult issues and interesting ferments. Analysing those elements the essay reflects on the way Philosophy should be taught seeing it as an opportunity to develop extremely effective way of teaching rationality. It tries to identify the dimensions and the conditions giving much importance to the educational responsibility and the teaching competence.

Il clima culturale contemporaneo (nel quale dominano i temi della crisi della razionalità e della decostruzione del soggetto) incide in maniera profonda sull'insegnamento scolastico della filosofia, che presenta oggi complesse problematiche accanto a interessanti fermenti. Partendo dall'analisi di tali criticità e di tali potenzialità, il saggio riflette sull'insegnamento scolastico della disciplina filosofica come occasione privilegiata per sviluppare una preziosa opera di educazione alla razionalità, cerca di individuarne le dimensioni fondamentali e le condizioni facilitanti, dedica particolare attenzione alla responsabilità educativa e alla competenza didattica degli insegnanti.

### KEYWORDS

Reason, Subjectivity, Meaning, Criticism, Teaching of Philosophy.  
Ragione, Soggettività, Significato, Critica, Insegnamento della Filosofia.

## 1. Uno sguardo su alcuni approdi della filosofia contemporanea

La ricerca sull'insegnamento della filosofia nella scuola vive nel nostro paese un'interessante fase di incremento quantitativo e qualitativo, come testimoniato dal gran numero di pubblicazioni e convegni sul tema: essi hanno esplorato i modelli d'insegnamento propri delle principali tradizioni filosofiche, hanno analizzato gli orientamenti prevalenti in altre nazioni, hanno illustrato il posto della filosofia all'interno del complessivo *iter* formativo, hanno documentato il cospicuo rinnovamento metodologico, contenutistico ed organizzativo che l'ha riguardata, le trasformazioni relative all'immagine del docente di filosofia, gli apporti dell'informatica e della multimedialità<sup>1</sup>.

Pensiamo valga la pena, in questo vivace contesto, di proporre un interrogativo che lascia trasparire un problema di carattere culturale, gravido di rilevanti conseguenze sul piano dell'azione educativa e della prassi didattica: come si insegna filosofia in un'epoca che, riprendendo un'espressione di R. Rorty, si pone, per tanti versi, "dopo la filosofia" (Rorty, 1989)?

Ci pare, infatti, di registrare una tensione profonda, irrisolta e soprattutto non adeguatamente esplicitata, tra due elementi compresenti e facilmente rilevabili: da un lato, l'insistenza sull'importanza dell'insegnamento della filosofia nelle scuole superiori (veicolo privilegiato per la comunicazione di contenuti concettuali e principi indispensabili per comprendere la cultura occidentale), sulla necessità di incoraggiare il suo studio motivando adeguatamente i giovani, sul valore formativo e non appena informativo che si ascrive a tale disciplina (alla quale si riconosce una particolare capacità di contribuire all'educazione di personalità desiderose di sapere e ricche di senso critico, autoconsapevoli e libere, in grado di concettualizzare, problematizzare ed argomentare, di gestire le dinamiche metacognitive, di relazionarsi e dialogare costruttivamente con chiunque, di promuovere i valori etico-politici sui quali si fonda la nostra convivenza<sup>2</sup>); dall'altro, la diffusa incertezza sullo statuto della stessa filosofia, sull'identità e la consistenza del soggetto umano che ne è il protagonista, sul significato dalla tradizione culturale dell'Occidente, sulla portata conoscitiva della razionalità, che pervade tanta parte della riflessione contemporanea e che porta a preconizzare uno scenario epocale non più solo post-metafisico o post-ideologico, ma radicalmente post-filosofico.

Il clima culturale degli ultimi decenni appare caratterizzato, rispetto alla *ipertrofia del soggetto* che ha segnato in prevalenza la filosofia nella modernità, da una reazione eguale (per intensità) e contraria (per direzione): in un radicale rovesciamento dialettico, prevalgono oggi nel dibattito filosofico i temi della "crisi della razionalità", della "rimozione del soggetto", della "fine della filosofia". Non vogliamo, naturalmente, sottovalutare l'importanza della salutare denuncia di concezioni chiuse e totalizzanti, della valorizzazione di registri conoscitivi negati da riduzionismi e monismi metodologici, della critica alla metafisica della soggettività logocentrica, propri della riflessione del secondo '900: occorre, però, constatare che i suoi punti d'approdo sono molto più radicali e problematici.

1 A titolo esemplificativo si vedano: S. Belvedere, 2005; F. Cambi, 1992; M. De Pasquale 1998; L. Illetterati 2007; C. Lanzetti, C. 1994; R. Minello, 2014; A. Modugno, 2014; E. Ruffaldi, 1999; V. Scalera, 1999; C. Tugnoli 2007.

2 Riguardo ad una tassonomia degli obiettivi cognitivi, affettivi e relazionali dell'insegnamento della filosofia, si veda M. De Pasquale, 1994, in particolare le pp. 61-84.

La filosofia vede da più parti messa in questione (e revoca essa stessa in dubbio) la propria identità di possibile sapere teorico e critico intorno al mondo e all'uomo (sfumando per un verso nella poesia, per un altro nelle scienze), ed appare impegnata o a discutere esclusivamente problematiche particolari (venendo così meno alla propria originaria vocazione per l'intero) o (allorché instaura un discorso filosofico di respiro generale) a gestire la propria "presa di congedo" e le proprie "volontà testamentarie", a raccontare il proprio "declino"; la *hybris* moderna si muta nella constatazione dell'*ipotrofia del soggetto*, della sua debolezza conoscitiva e pratica, della sua marginalità cosmica, del suo essere preda di forze impersonali, della sua incapacità di rapporto col mondo, attraverso "una stagione che giunge fino a noi, fino a Derrida, Deleuze, Guattari e che può essere riassunta in un programma di radicale capovolgimento [dell'idealismo]: «decostruzione del soggetto»" (Rigobello, 2000, p. 20).

Pur presentando la filosofia contemporanea una miriade di orientamenti non sintetizzabili ed un certo numero di logiche e linguaggi "regionali", il prevalente razionalismo moderno pare rovesciarsi nel prevalente irrazionalismo postmoderno. È significativo quanto afferma G. Vattimo, allorché riconosce come "in parte legittima" l'osservazione secondo la quale "l'ermeneutica, nella sua versione decostruzionistica, sembra implicare l'irrazionalismo in quanto, per sfuggire alla metafisica, rifiuta ogni giustificazione argomentativa del suo modo di procedere e delle sue scelte" (Vattimo, 1994, p. 127).

L'intenzione post-metafisica porta il pensiero contemporaneo ad una sorta di afasia o ad una poetica restaurazione del mito dal quale il *logos* si era distaccato al suo nascere, poiché il suo argomentare non può partire dalla presenza della realtà, dal rapporto con l'essere: "l'ontologia, presa nella rete delle interpretazioni e dei giochi linguistici, diviene il luogo di una assenza e non di una presenza. La riflessione «post-moderna» diviene così un pensiero senza contenuti il cui materiale è dato da ciò che nega, dalla critica incessante della tradizione. È un *logos* che, nella sua opera di decostruzione del sapere dell'Occidente deve farsi *anti-logos*, rottura di ogni nesso significante tra l'io e la realtà" (Borghesi, 1997-8, p. 3). Ne consegue un pensiero dal carattere "parassitario", che vive cioè di ciò che nega, come nota Rorty a proposito di Derrida: "Se non c'è costruttore non c'è decostruttore. Se non c'è norma, non c'è perversione. Derrida (come Heidegger) non avrebbe niente da scrivere se non ci fosse una metafisica della «presenza» da oltrepassare" (Rorty, 1986, p. 123).

Negazione del valore propriamente conoscitivo della razionalità, negazione del valore rivelativo della realtà come segno di qualsivoglia significato, negazione del carattere libero e cosciente dell'io umano appaiono, nel panorama della riflessione contemporanea, esiti prevalenti e, questa è la nostra tesi, estremamente influenti anche dal punto di vista educativo e didattico.

## 2. L'insegnamento scolastico della filosofia: obiettivi, modelli, valori, derive

Si obietterà che, anche volendo accettare tale analisi come pertinente, la filosofia a livello scolastico è lontana da questo genere di problematiche, poiché essa si concentra sul quotidiano processo di insegnamento-apprendimento, sulle opzioni metodologiche e sulle scelte contenutistiche che la riguardano da vicino, sul *corpus* di autori e sull'insieme di questioni che costituiscono il suo tradizionale campo d'interesse, e non è chiamata a sposare posizioni filosofiche: quegli sviluppi sono, semmai, propri della filosofia «militante», di un dibattito contem-

poraneo che è ancora molto raramente oggetto di studio nei nostri istituti d'istruzione secondaria.

Non siamo convinti che le cose stiano in questi termini: il *mix* culturale cui abbiamo accennato non si rende presente, anzitutto, perché oggetto di una trattazione tematica e consapevole, ma perché esprime una sensibilità diffusa, una mentalità comune, nella quale tutti siamo immersi quasi senza farci caso. La nostra scuola non sembra fare eccezione, ed anzi vive una situazione paradossale: profondamente influenzata dallo "spirito del tempo" ad un livello strettamente conoscitivo, è chiamata da più parti a contestarlo ad un livello etico (educando, secondo una abusata retorica, ai "valori perduti" o a "nuovi valori" che riempiano il posto lasciato deserto dalla eclissi dei primi).

Quali sono le conseguenze specifiche di quanto stiamo argomentando, le ricadute osservabili nell'insegnamento della filosofia? In che senso vengono a modificarsi le spinte motivazionali allo studio della disciplina ed i suoi obiettivi educativi, lo stile didattico e il modo di trattare i tradizionali contenuti filosofici? Come vengono influenzati il processo didattico ed i suoi protagonisti? Le risposte, più che nella letteratura specifica, vanno ricercate immergendosi nella scuola reale, dialogando con gli studenti e gli insegnanti, sfogliando i manuali più diffusi, cercando di esplicitare presupposti e di intercettare tendenze spesso lasciate nell'implicito eppure estremamente significative.

Prendiamo in considerazione il processo nel suo insieme, ossia le prevalenti modalità didattiche ed il valore attribuito allo studio della filosofia (non senza aver registrato la permanenza di forme di insegnamento stantie, ripetitive e scarsamente motivanti, impermeabili a qualsiasi sollecitazione). L'approccio attualmente più accreditato è duplice: si mira, anzitutto, allo studio ed alla conoscenza della tradizione filosofica, delle posizioni teoriche e delle modalità argomentative che la caratterizzano, con particolare attenzione per la lettura diretta dei classici e per la costruzione di percorsi tematici, cercando di superare un appiattimento sul manuale e la semplice ricostruzione di una "dossografia di opinioni"; si cerca, inoltre, di promuovere l'abitudine all'esperienza del filosofare, a partire da suggestioni che vengono dalla storia del pensiero, da domande di carattere personale o da spunti offerti dal proprio tempo, secondo forme didattiche di tipo laboratoriale volte a modificare radicalmente lo schema della lezione frontale, l'apprendimento mnemonico, la valutazione affidata esclusivamente alla tradizionale interrogazione<sup>3</sup>. Analizziamo gli obiettivi educativi che vengono perseguiti: inquadrato nel contesto di un'educazione "post-moderna" che abiliti a navigare nella società "complessa" (Massaro, 1995), lo studio della filosofia svolge un importante ruolo di contestazione delle apparenti ovvietà del senso comune e di ogni precomprensione parzializzante; esso contribuisce in maniera decisiva alla formazione di menti aperte, flessibili e capaci di problematizzazione, di soggetti amanti di una ricerca spregiudicata e condotta in maniera epistemologicamente consapevole e multiforme, abituati a valorizzare una pluralità di prospettive e di linguaggi, a confrontarsi creativamente e cordialmente con le differenze.

Segnalato tale positivo fermento, carico di istanze profondamente innovative, occorre operare alcuni rilievi critici riguardo allo spirito che, in maniera crescente, informa l'insegnamento della filosofia, e che comporta una specie di *autogol*

3 Un'ampia documentazione sullo "stato dell'arte" può essere rintracciata in E. Ruffaldi, 1999.

rispetto all'intenzione di motivare al suo studio. La lotta contro ortodossie e pregiudizi poggia su di un "non detto", su di una granitica e pervasiva, per quanto implicita, convinzione: che lo scopo della ricerca filosofica è *ovviamente* costituito dal perpetuarsi della ricerca stessa, che essa *naturalmente* non attinge verità alcuna ma comporta al più una chiarificazione di problemi, che la "pretesa" conoscitiva è *manifestamente* una sorta di illusione, di malattia dalla quale l'Occidente ha impiegato oltre due millenni per guarire, che ogni posizione che pretenda di riconoscere valore filosofico a qualsivoglia certezza è *sicuramente* violenta, almeno in potenza. Abbiamo messo in evidenza alcuni avverbi per sottolineare l'apparente ovvietà di una posizione che si autodefinisce impropriamente "socratica" e si presenta come l'unica autenticamente filosofica: essa invece, a nostro sommo avviso, cela, dietro il solido schermo di quello che sta diventando un "luogo comune", una ben più problematica dichiarazione di *inanità della conoscenza*, un *autodepotenziamento* direttamente riconducibile alla ipotesi nichilista che grava sulla nostra cultura e del quale si sono in precedenza descritti alcuni tratti.

Chiariamo, a scanso di equivoci, che non si vuole qui negare che nelle nostre scuole ci siano tanti docenti di filosofia accorti e competenti dal punto di vista educativo, didattico e disciplinare, o studenti motivati ed acuti, in grado, gli uni e gli altri, di orientarsi con libertà di pensiero e di agire autonomamente. La nostra sottolineatura non vuole proporre banali generalizzazioni né ha intenzioni moraleggianti, ma vuole rimarcare descrittivamente una tendenza che, come visto, si spiega dal punto di vista storico, e che non sorprende in una scuola fisiologicamente (né potrebbe essere altrimenti) figlia del proprio tempo. Parimenti, desideriamo però evidenziare il suo peso educativo e didattico: non è in questione il carattere finito, storico, situato, parziale, rivedibile della conoscenza umana, la sua componente soggettiva, il suo svilupparsi sempre a partire da un orizzonte (che la tradizione filosofica, in particolare nei suoi sviluppi contemporanei, ha variamente messo in luce); il rischio è quello di trasmettere un'immagine radicalmente illusoria ed ultimamente scettica della razionalità, che, a nostro avviso, coarta il desiderio conoscitivo degli studenti e, come un tarlo invisibile, ne corrode l'interesse, fino a far considerare le grandi domande che il pensiero umano si è posto nella sua avventura come un esercizio non più comprensibile, un gioco ozioso, un *divertissement* strano, un ingombro inutile, una perdita di tempo rispetto ad esigenze più "concrete" e a saperi più "utili" che premono da ogni parte.

Volendo individuare alcune conseguenze, osserviamo che risulta intimamente modificato (pur mantenendo in apparenza l'aspetto consueto) l'approccio di tipo storico alla tradizione filosofica (opportunosamente innovato, negli ultimi anni, da una maggiore attenzione alla lettura diretta dei testi): essa non viene più *incontrata* nei suoi protagonisti per essere *conosciuta e valutata* (nel desiderio di attraversare l'evidente distanza temporale e trovare materiali per rispondere alle domande che in qualche misura appartengono ai giovani studenti come ai grandi filosofi, in ragione della comune umanità), ma *sospettata* (nel senso attribuito al termine da Ricoeur) e *smontata*, ricostruendone puramente la *genealogia* ed i dispositivi strutturali. L'esito è una moltiplicazione delle differenze concettuali che le appiattisce in una comune e sostanziale irrilevanza, un disorientante caleidoscopio di posizioni che gli studenti faticano ad apprendere ed a giudicare autenticamente, non essendo adeguatamente sollecitata in loro una reale domanda di conoscenza e di paragone personale.

Questo approccio "disincantato" agli autori porta "all'abolizione del soggetto, dell'io come protagonista libero e cosciente della storia. [Esso] presuppone il

superamento della dimensione del *significato*. L'analisi non prende sul serio le intenzioni e i desideri degli uomini, *non assume l'io come l'io assume se stesso*, ma presume di «svelare» l'arcano che agendo dietro la coscienza la determina" (Borghesi, 1997-8, p. 8). L'abolizione del soggetto che traspare in tanta manualistica può portare o alla identificazione del *testo* degli autori con il *contesto* (riducendo i significati a *sintomi* di situazioni psicologiche o sociali), o ad un *assolutizzazione del testo*: nella pratica decostruttiva si parte dal presupposto che "«non esiste nulla al di là del testo», cioè che un testo, un qualsiasi testo della tradizione filosofica, letteraria o delle scienze umane non significa, non imita, non dipende, non rimanda ad un mondo oggettivo a esso esterno, né ad un deposito di un'identificabile intenzione del suo autore"<sup>4</sup>. L'interpretazione del testo avviene così sullo sfondo di una duplice assenza: dell'autore e di referenti reali dei suoi segni.

Anche la condivisibile attenzione a non trasmettere semplicemente conoscenze, ma a sviluppare abilità e competenze filosofiche, rischia di ridursi, in questa cornice, ad una sorta di esercizio di "meccanica concettuale", ad un laboratorio di "trattamento delle idee" che opera sullo sfondo di una neutralizzazione dei contenuti, come pura capacità di decostruire un discorso, di smontare e rimontare posizioni (quelle degli autori, del docente, dei compagni, la propria, non cambia), *ab origine* considerate da un punto di vista formale e deprivate di possibili riferimenti reali, di possibile valenza significativa. Questo evidente impoverimento di senso della dinamica conoscitiva ha una consequenziale ricaduta sulle scelte contenutistiche che in misura crescente vengono operate: rifacendosi a modelli di tipo analitico ed anglosassone, sempre più nelle nostre scuole vengono privilegiate le tematiche *logico-epistemologiche* (valorizzando gli elementi procedurali e la *coerenza* del discorso filosofico, essendo caduta ogni fiducia nella sua capacità di *cogenza*) e quelle *etico-politiche* (sottolineando le impellenti domande suscitate dal progresso tecnologico, dalla minaccia del disastro atomico ed ambientale, dalla bioetica, dai contrapposti fenomeni della frammentazione e della globalizzazione, dalle nuove forme di comunicazione, dalla preoccupazione per la convivenza democratica all'interno di contesti sempre più pluralistici e multiculturali, dalla ricerca di una "società giusta", rispetto alle quali prevale per lo più la proposta di un'etica sociale astratta, fatta di norme di convivenza di tipo, ancora una volta, convenzionalistico-formale o di infondati ed irrealistici richiami utopici).

Spostiamo ora la nostra attenzione sui docenti: se negli anni '70 era in voga il docente "critico", che metteva in luce il "conflitto delle interpretazioni", il "tecnico dello smascheramento con il pathos dell'ideologo che marcava le differenze" (Borghesi, 1997-8, p. 8), e negli anni '80 il docente "cognitivista", impegnato a privilegiare gli aspetti cognitivi e a proporre a tutti gli alunni di percorrere "una sequenza di abilità disposte lungo una linea" (Ruffaldi, 1999, p. 74), a partire dagli anni '90 emerge come docente alla moda "l'ermeneuta senza pathos, il tecnico dei segni che gioca all'infinito con la sfera dei significati tra loro equivalenti" (Borghesi, 1997-8, p. 8). Preso nel gioco della *indefinita affabulazione*, egli di fatto si sottrae al compito educativo, se per educazione intendiamo un processo che stimola lo sviluppo integrale della persona attraverso la comunicazione di ipotesi esplicative dell'io e del mondo, di un vivente patrimonio culturale da ve-

4 R. Diodato, *Decostruzionismo*, Bibliografica, Milano 1996, p. 25.

rificare in proprio ed eventualmente modificare o superare. Egli rischia di non poter educare poiché “non può indicare un confronto critico con il reale né richiamarsi alla *tradizione* come ambito di umanità con cui confrontarsi. [...] Prigioniero di segni che non rimandano ad un significato oggettivo, di una *grammatologia senza ontologia*, egli diviene custode del potere esistente, teorico del quietismo, apologeta del nichilismo. Di fronte a quest’ultimo il sapere nuovo, neutralizzato, livellato nei suoi contenuti, può richiamarsi solo alla tolleranza, ad un’etica senza verità, ad un’ethos come sublimazione-trasfigurazione estetica del mondo” (Ruffaldi, 1999, p. 74).

### 3. Coltivare la ragione insegnando filosofia

Se può aver dato l’impressione di tratteggiare un quadro a tinte fosche, in realtà il nostro argomentare mira a delineare un insegnamento della filosofia capace di riproporre (in modo equilibrato ed attento alla messe di indicazioni che l’attuale ricerca psico-pedagogica e didattica fornisce) una educazione della razionalità possibile nella nostra scuola e nel nostro tempo. Gli elementi sui quali far leva non sono da inventare, poiché si tratta di dati pervicacemente presenti nel nostro contesto scolastico: occorrerebbe valorizzarli e non, come accade sovente, censurarli o contestarli.

Il primo valido “alleato” è la naturale propensione alla domanda che caratterizza la giovinezza: dal punto di vista dello sviluppo psicologico, i 14-15 anni sono l’età in cui affiorano, tematicamente e secondo modalità affini a quelle del pensiero astratto, quegli interrogativi di carattere complessivo, quei “perché?” ultimi, che costituiscono la trama di fondo della razionalità, di ogni moto conoscitivo, la “stoffa” segreta di ogni interrogazione particolare, anche di quelle rivolte a porzioni minute dello scibile; insieme ad esse, come correlato inevitabile, compare a quest’età un senso sempre più vivace della propria autocoscienza, della natura “esigenziale” del proprio io, costituito cioè dalla necessità di appagare i propri bisogni (conoscitivi, affettivi e relazionali), tra i quali spicca questa curiosità sul significato del mondo e del proprio “esserci” (non più considerati come ovvii), che esercita una potente attrazione sulla vita concreta dei giovani.

La giovinezza è insomma, strutturalmente, *domanda di senso*, poiché lascia emergere, con la freschezza e la vivacità di ciò che è aurorale, quel “filosofo” che, secondo quanto ci ricorda una lunga tradizione, c’è in ogni uomo: sulla base di questo “sfondo” implicito, l’investigazione filosofica, in senso tecnico ed esplicito, si è costruita fin dai primi pensatori greci, come ricorda M. Heidegger in una famosa pagina dedicata alla “domanda fondamentale”: “Ecco la domanda. Non si tratta, presumibilmente, di una domanda qualsiasi. È chiaro che la domanda «*perché vi è, in generale, l’essente e non il nulla?*» è la prima di tutte le domande. Non certo la prima per quanto riguarda l’ordine temporale. [...] Capita a molti di non imbattersi addirittura mai in una simile domanda, né di chiedersene il significato. [...] Eppure, capita a ciascuno di noi di essere, almeno una volta e magari più di una, sfiorato dalla forza nascosta di questa domanda, senza tuttavia ben rendersene conto” (Heidegger, 1972, p. 13).

Con grande finezza di analisi, Heidegger osserva che tale domanda è sempre provocata dalla realtà: essa sgorga più facilmente davanti a ciò che fa soffrire (il dolore), a ciò che fa gioire (l’amore), a ciò che si avverte come insufficiente (la noia). Dentro la domanda ontologica, sull’essente, ne sgorga un’altra, di tipo antropologico: *perché ci sono io che domando?*

Tanto stentato insegnamento della filosofia nasce proprio dalla difficoltà di

collegare lo studio degli autori (il necessario rigore storico e metodologico, la necessaria analiticità e tecnicità di cui esso abbisogna) e degli ambiti estremamente vari nei quali il sapere filosofico si articola (teoria della conoscenza, epistemologia, logica, etica, estetica, diritto, politica, storia, religione, educazione, fino alle più recenti domande su intelligenza artificiale, bioetica, alterità e differenza, responsabilità planetaria etc.), nonché lo stesso esercizio volto ad acquisire competenze e capacità filosofiche (sul quale massicciamente oggi si insiste), con questi interrogativi personali che tendono all'estremo l'arco della razionalità, che ne individuano la statura compiuta e il supremo interesse, e che sono implicitamente già presenti ed assai vivi nell'età giovanile.

Tanto "malessere scolastico" nasce, a nostro giudizio, da impostazioni dell'insegnamento-apprendimento di tipo "nozionistico", "frammentato" o "procedurale" (e non "significativo"), in difficoltà nel suscitare, intercettare, valorizzare tale domanda di significato, accompagnandola nella sua evoluzione, liberandola dalle sue impazienze e dalla sua ingenuità, accrescendone la profondità critica, fornendole materiale ricchi ed articolati nonché criteri di giudizio per costruire le proprie risposte.

Essa non è, naturalmente, confinata solo nella disciplina della quale ci stiamo occupando (che ne fa il proprio oggetto formale per eccellenza), ed assume una fenomenologia plurale: in una prospettiva transdisciplinare (Ruffaldi, 1999, p. 76), la filosofia risulta estremamente feconda se si usano i suoi strumenti per documentare ed evidenziare, in dialogo con altre materie, la dimensione di "ricerca del significato" che attraversa altri ambiti disciplinari (dall'arte alla letteratura alle scienze) e si esprime attraverso altri linguaggi. Appare perciò non solo legittimo, ma estremamente interessante, il ricorso a quelli che (sulla scorta delle riflessioni di M. De Pasquale) possiamo chiamare "testi di interesse filosofico" accanto ai "testi filosofici classici" che la tradizione ci ha consegnato (De Pasquale, 1994, pp. 111-113).

Nella prospettiva che intendiamo delineare, l'insegnamento della filosofia, invece di cedere alla tentazione di accarezzare le mode culturali, si pone come luogo privilegiato nel quale gli studenti possono accorgersi di quella dimensione costitutiva della complessità antropologica<sup>5</sup> che è la razionalità: ciò accade, come per tutti i fattori dell'umano, se essa è opportunamente stimolata, messa in gioco, provocata all'azione, e questo è possibile solo a partire dalla presenza di un'ipotesi euristica positiva: si cerca per trovare, per conoscere (sia pure in modo perennemente incompiuto e mai perfettamente soddisfatto), e non per il puro gusto di cercare.

L'autentica libertà di pensiero non rinuncia mai a tenere aperta la suprema categoria della vita razionale, quella della possibilità: essa suggerisce di *prendere sul serio la ragione* (quella dei filosofi, come quella dei docenti e degli studenti), guardando a questo punto infiammato (nel quale emerge la strutturale esigenza di ri-

5 La nostra proposta di educazione alla "riscoperta della ragione" non cerca di sottrarsi alle secche dell'irrazionalismo riproponendo forme ingenue e datate di razionalismo: parlare di complessità antropologica, in questo contesto, significa non dimenticare che la razionalità è incardinata in una unità vivente e polidimensionale, fatta di corporeità, sensibilità, affettività, esposta a determinismi di vario genere ma caratterizzata dalla libertà. Significa non dimenticare la lezione novecentesca, che ci ricorda come l'"accesso al significato" avvenga secondo vie, metodi, linguaggi diversi, e come la stessa intelligenza sia, nel suo intimo, plurale (cfr. H. Gardner, 1989.)



sposta alle domande sulla verità, il bene, la bellezza, la speranza, la convivenza che costituiscono l'uomo) come ad un'energia conoscitiva *capace di rapporto con l'essere* (comunque si intendano i termini di questo rapporto). Senza questa fondamentale "apertura di credito", la valenza educativa e l'efficacia didattica dell'insegnamento della filosofia (nonostante il lodevole tentativo di rinnovamento dei metodi e l'arricchita offerta di strumenti) rischiano di essere minati alla radice: una ricerca alla quale sia strutturalmente negata la possibilità di iniziare ad incontrare risposte è una ricerca non umana e perciò ultimamente non attraente.

Questa riscoperta della "profondità di campo" della ragione appare estremamente importante dal punto di vista motivazionale: nello studio della filosofia lo studente può avvertire di non essere semplicemente chiamato a riprodurre meccanicamente dei contenuti a lui estranei o, rischio forse più presente nella scuola di oggi, ad esibire competenze operative e trasversali secondo modalità standardizzate, ma di essere invitato a percorrere l'avventura della conoscenza, nei limiti della sua età, ma secondo un'alta considerazione della sua dignità.

Abbiamo così introdotto l'altro elemento sul quale appoggiarsi, il secondo "alleato" di una ridefinizione dell'insegnamento della filosofia capace di innescare continuamente una educazione della razionalità: la presenza di tanti insegnanti, *la soggettività (già all'opera) di tanti docenti* che in questi anni hanno generato esperienze nelle quali un ampio rinnovamento metodologico e didattico ha accompagnato e sostenuto il permanere di una solida competenza culturale e di una motivata intenzionalità educativa. Essi hanno realizzato preziose forme di "sapere pratico" incarnando, come il saggio nell'etica aristotelica, la "norma vivente" alla quale orientare il "buon insegnamento" filosofico, un "modello di fatto" capace di recepire il meglio delle istanze innovative e di limitare con buon senso le astrattezze e la mancanza di realismo di certe "mode" didattiche e politiche.

Tale efficace protagonismo si è esercitato anzitutto a partire dalla tenace convinzione di *avere qualcosa di importante da trasmettere*: un sapere, un patrimonio culturale, quello costituito dalla tradizione filosofica occidentale (nella sua articolata composizione riveniente dall'apporto del pensiero classico, del pensiero cristiano e del pensiero moderno-contemporaneo), consistente certamente in una *forma mentis*, ma anche in un insieme di conoscenze, di "dati" (nel senso di qualcosa che è consegnato e ricevuto), di posizioni, di significati, necessari per il costituirsi di una coscienza "ampia" e libera da parte del singolo e da parte della collettività, la perdita dei quali è avvertita come un impoverimento, così come il loro utilizzo puramente strumentale (allo scopo magari di affinare competenze e processi lavorativamente o socialmente richiesti). Non è assente la consapevolezza che a questo tipo di tradizione e di sapere appartengono certamente alcune competenze, che non sono mere tecniche, bensì attitudini del soggetto (cariche anche, indubbiamente, di grandi valenze operative e di ricadute pratiche): competenze osservative, logiche, riflessive, comunicative.

Accanto a questa valorizzazione di una tradizione vivente, nella "buona prassi didattica" ci pare di poter individuare un invito, rivolto ai giovani, a superare un sapere puramente riproduttivo, una assimilazione acritica, per far posto ad un insegnamento che fa perno sul soggetto e sulle sue domande: si tratta di *un invito a chiedersi le ragioni, il perché di ciò che viene trasmesso*, a verificarne la validità, riconoscendo allo studente la possibilità di instaurare un "dialogo a distanza" con gli autori e riconoscendogli il possesso di un criterio di giudizio con il quale vagliare, se opportunamente guidato in questa "educazione alla critica", il valore dei contenuti e delle posizioni incontrate nello studio filosofico, in modo da non perdersi davanti ad una molteplicità disorientante di proposte teoriche. Si tratta, altresì, di un invito a ricercare l'essenziale (il cuore significativo delle

teorie e dei problemi), a fare sintesi e non solo analisi, a *comporre* piuttosto che a decostruire, a selezionare i dati significativi rispetto a quelli irrilevanti. Occorre qui sottolineare che stiamo assumendo il termine *critica* nella sua accezione etimologica (dal greco *krinein*, vagliare, trattenere ciò che vale) e non nel suo senso dubitoso e negativo (critica = negazione, ricerca delle cose da accusare, della realtà cui obiettare) (Bertin, 1965).

Il terzo elemento che favorisce una educazione della razionalità, oltre alla valorizzazione della tradizione ed alla necessità di una sua verifica critica da parte dello studente, è *la capacità dell'insegnante di stabilire una relazione che, nel presente, si costituisca come provocazione continua*, come ambito di lavoro comune che ripropone questa curiosità verso il passato, attualizzandolo come oggetto di interesse per l'oggi. Il modello dell'insegnamento che ne risulta innesca una feconda dialettica passato-presente, presente-passato, poiché ci si interessa al passato presentato e presentificato dall'insegnante (cioè messo in relazione con le esigenze di significato che gli studenti vivono), e si ritorna al presente per misurare l'importanza, la ricaduta, l'attualità del passato come materiale di costruzione dell'oggi. Il metodo non è, quindi, né "enciclopedico" (poiché valorizza l'approccio "zetetico"<sup>6</sup>), né "smemorato" (poiché valorizza l'approccio storico, innestando i problemi dell'oggi su ciò che ci ha preceduto ed evitando di concepirci ingenuamente come i primi uomini della storia), cerca di coniugare problemi e contenuti, sistematicità e motivazione. La classe diventa laboratorio nel quale si possono esperire una pluralità di modalità didattiche a seconda delle necessità (per obiettivi, per moduli, per ricerca, per strutture, per problemi, per progetti, per concetti, per narrazione e sfondo integratore etc.), così come si possono favorire dinamiche di eteroapprendimento, di autoapprendimento o di apprendimento cooperativo. L'insegnante può porsi come facilitatore o come regista o come architetto degli apprendimenti: ma la cosa più importante, essendo comunque egli l'elemento strategico e decisivo del processo, è che non rinunci nel suo insegnare ad essere educatore, cioè ad implicarsi con le persone che gli sono affidate in una relazione aperta ad una conoscenza significativa e profonda della realtà, testimoniando una autentica capacità di valorizzare l'apporto, l'anima di verità di ogni posizione filosofica (anche la più lontana dalla sua personale visione), testimoniando una sincera simpatia per l'umano in tutte le sue espressioni, cogliendo il desiderio di pienezza, la nostalgia del vero che abita anche la negazione più disperata.

In questi anni si è, giustamente, discusso della necessità di migliorare la preparazione metodologico-didattica degli insegnanti di filosofia. Ma se molti studenti hanno, nel frattempo, preso gusto a questa "strana" disciplina è per aver incontrato maestri di cultura e testimoni di una passione e di un interesse personale per la verità, come il Socrate che conosciamo, quello che traspare dai dialoghi platonici: *tafano instancabile*, che "assilla i suoi interlocutori con domande che li mettono in questione, li obbligano a far attenzione a se stessi, a preoccuparsi di sé" (Hadot, 1988, p. 43).

6 Variante del metodo per problemi, che valorizza la *zetesis* (ricerca personale) come via di accesso allo studio dei problemi generali della filosofia, proposto in F. Bianco, 1990, pp. 391-410.

## Riferimenti bibliografici

- Belvedere, S. (2005). *Insegnare filosofia nei licei*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bertin, G. M. (1965). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bianco, F. (1990). Insegnamento della filosofia: metodo "storico" o metodo "zetetico"? *Paradigmi*, VIII, 23, 391-410.
- Borghesi, M. (1997). Etica, ontologia, educazione. *Libertà di educazione*, 3.
- Cambi, F. (1992). *L'esercizio del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia nella scuola secondaria*. Roma: Armando.
- De Pasquale M. (cur.) (1998). *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2000*. Milano: Franco Angeli.
- De Pasquale, M. (1994). *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*. Milano: Franco Angeli.
- Diodato, R. (1996). *Decostruzionismo*. Milano: Bibliografica.
- Gardner, H. (1989). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it. Milano: Feltrinelli.
- Hadot, P. (1988). *Esercizi spirituali e filosofia antica*, tr. it. Torino: Einaudi.
- Heidegger, M. (1972). *Introduzione alla metafisica*, tr. it. Milano: Mursia.
- Illetterati, L. (cur.) (2007). *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*. Torino: Utet.
- Lanzetti, C., Quarenghi, C. (curr.) (1994). *L'insegnamento della filosofia nelle scuole sperimentali. Rapporto della Società filosofica italiana*. Roma-Bari: Laterza.
- Massaro, D. (1995). *Filosofia e sistemi formativi. Idee per una didattica dei nuovi programmi*, in M. Piscitelli, G. Polizzi (curr.), *Il progetto di riforma della scuola secondaria superiore della Commissione Brocca*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Minello, R. (2014). *Insegnare filosofia oggi. Una disciplina al crocevia del destino degli individui*. Roma: Anicia.
- Modugno, A. (2014). *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*. Roma: Carocci.
- Rigobello, A. (2000). *Il circolo maieutico: alterità, estraneità, persona*, in Id. (cur.), *L'altro, l'estraneo, la persona*. Roma: Urbaniana University Press.
- Rorty, R. (1986). *Conseguenze del pragmatismo*, tr. it. Milano: Feltrinelli.
- Rorty, R. (1989). *La filosofia dopo la filosofia. Contingenza, ironia e solidarietà*, tr. it. Roma-Bari: Laterza.
- Ruffaldi, E. (1999). *Insegnare filosofia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Scalera, V. (1999). *L'insegnamento della filosofia dalla riforma Gentile agli anni '80*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tugnoli, C. (cur.) (2007). *La filosofia nella scuola. Tradizione e prospettive di riforma*. Milano: Franco Angeli.
- Vattimo, G. (1994). *Oltre l'interpretazione*. Roma-Bari: Laterza.

