STORIA DELLA FILOSOFIA O PRATICA DEL FILOSOFARE?
Per un superamento della dicotomia in didattica della filosofia

Lucia Ziglioli*

I. *La questione*

Sin dalla sua introduzione ad opera della riforma Gentile l'insegnamento della filosofia in Italia è stato caratterizzato da un'impostazione di tipo storico, secondo la quale l'introduzione alla filosofia è essenzialmente riconducibile allo studio della sua storia[1]. Questa metodologia didattica trovava legittimazione nella concezione hegeliana di storia come cammino del sapere, come percorso di formazione tramite il quale l'uomo (Hegel avrebbe detto lo Spirito) giunge a comprendere sé e la propria realtà. Lo studio del sapere prodotto nel passato è quindi propedeutico alla piena comprensione del presente e del vero[2]. Anche quando l'assunto idealista che giustificava un'impostazione di tipo storico è venuto meno, in Italia si è continuato a insegnare la filosofia attraverso la sua storia, senza che questa scelta venisse però sempre adeguatamente difesa da ragioni meta-filosofiche, ma per lo più sulla base di una concezione enciclopedica del sapere. Ciò ha fatto sì che l'insegnamento della filosofia si disancorasse dallo statuto scientifico della disciplina, finendo per perdere di vista i propri obiettivi pedagogici e scadendo in prassi del tutto avulse dai bisogni formativi degli studenti. L'insegnamento della filosofia ha così scoperto il fianco a critiche piuttosto severe circa l'utilità stessa della sua presenza a scuola[3].

Questa situazione ha costituito una peculiarità tutta nazionale: all'estero, laddove presente, la filosofia viene invece per lo più insegnata secondo il metodo problematico[4], o *zetetico*, che

---

* PhD – Università Clemont Auvergne

1 Per una ricostruzione storica dell'insegnamento della filosofia in Italia rimandiamo ad A. Gaiani, *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, CLEUP, Padova 2014.

2 Avvicinarsi alla filosofia attraverso lo studio del sapere prodotto nel passato è in realtà una delle due possibilità riconosciute da Hegel per apprendere a filosofare; l'altra è la libera decisione del soggetto di pensare *puramente*, ossia senza presupposti estrinseci (G.W.F. Hegel, *Enciclopedia*, §78, N). L'aspetto metodologico era quindi essenziale per lo stesso Hegel, che non avrebbe mai accettato di ridurre la disciplina all'apprendimento nozionistico di contenuti.

3 Si veda ad esempio un intervento di Pietro Rossi che a fine anni '70 si interrogava sulla legittimità stessa di insegnare filosofia storicamente, giungendo a ipotizzare il suo abbandono come disciplina a sé stante nella scuola secondaria: "Se la filosofia è 'sapere storico'", se ogni dottrina filosofica rientra nel panorama culturale di un'epoca, quale senso può avere il farne oggetto di una disciplina distinta?" (P. Rossi, *Filosofia e storia: la parabola di un abbinamento*, in "Rivista di filosofia", 1978, 69, 2, p. 254).

4 Sull'insegnamento della filosofia nel mondo si veda il rapporto Unesco *Philosophy a School of Freedom. Teaching Philosophy and learning to philosophize. Status and prospects*, 2007 (unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf).

pone l'accento sull'acquisizione di alcune competenze specifiche della pratica del filosofare, sostenendo che apprendere la filosofia significhi anzitutto imparare a pensare *filosoficamente*[5].

Proprio la contrapposizione tra le due metodologie, storica o zetetica, è il tema che da sempre alimenta la *querelle* sulla didattica della filosofia in Italia[6], finendo però a volte per fornire una cristallizzazione della contrapposizione e un'immagine stereotipata, a tratti caricaturale delle due principali proposte pedagogiche. Il metodo storico è stato ad esempio accusato di ridurre l'insegnamento della disciplina a presentazione acritica di autori, a mera "contemplazione museale" del passato. Se condotto in questo modo, tale approccio didattico è accusato di non saper incontrare il bisogno di filosofia degli studenti di oggi e, soprattutto, suggerendo la legittimazione del principio di *auctoritas*, di non volerli formare all'esercizio del pensiero critico[7]. Dal versante opposto, il metodo problematico o zetetico è stato criticato per la tendenza a decontestualizzare le teorie filosofiche, privandole delle motivazioni e urgenze extrafilosofiche che ne hanno fornito i presupposti e perdendone di fatto l'autentico significato. Inoltre, la mancata problematizzazione della intrinseca storicità del pensiero filosofico potrebbe dare agli studenti l'impressione che ciò che è contemporaneo sia migliore di ciò che è passato, suggerendo una progressione evolutiva del sapere che non può essere data per scontata.

Ora, tutte queste accuse segnalano dei possibili, gravi rischi delle due metodologie didattiche, che però non sono necessariamente implicati dal loro impiego: entrambe le impostazioni didattiche, se svolte al meglio, hanno gli strumenti per evitare i rispettivi pericoli. La polarizzazione, mi sembra, funziona solo se si assumono delle visioni caricaturali delle due impostazioni; ma in questo modo non si tratta tanto di contrapporre la *storia* alla *pratica* della filosofia nell'esercizio didattico, quanto di segnalare due cattive maniere di fare filosofia.

Il conflitto tra queste due visioni della didattica della filosofia si ripropone oggi con rinnovata urgenza nelle vesti della (presunta) contrapposizione tra didattica per contenuti o per competenze: il metodo storico viene generalmente associato ad una didattica contenutistica e trasmissiva, mentre il metodo zetetico viene accusato di scadere in una sorta di proceduralizzazione del pensiero filosofico, dove quello che conta è l'applicazione formale di alcune strategie di ragionamento e di argomentazione, mentre il contenuto diventerebbe "indifferente" e "neutrale".

Opinione di chi scrive è che la scelta tra le due metodologie didattiche non corrisponda necessariamente a quella tra una didattica per contenuti o per competenze: scegliere di insegnare

---

5 Il termine "zetetico" deriva da Kant, che lo usa per descrivere un insegnamento pratico della filosofia in contrapposizione ad uno nozionistico: "Il metodo vero dell'insegnamento filosofico è *zetetico*, come lo chiamarono alcuni antichi (da zetèin), cioè *di ricerca*, e diventa *dogmatico*, ossia *definitivo* soltanto per una ragione già esperta in diversi campi. Anche l'autore filosofico che si prende a base della lezione non deve essere considerato come il modello per il [nostro] giudizio, ma soltanto come un motivo per esprimere giudizi su di lui e persino contro di lui. Lo studente cerca propriamente il metodo per riflettere e ragionare *da solo*, e la capacità di usarlo: tale metodo è il solo che gli possa essere utile" (I. Kant, *Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, in *Antologia di scritti pedagogici*, a cura di G. Formizzi, Gabrielli, Verona 2004, pp. 152-154).

6 La contrapposizione tra metodo *storico* e metodo *zetetico* nell'insegnamento della filosofia è stata ricostruita e messa in discussione da Franco Bianco (cfr. il suo *Insegnamento della filosofia: metodo "storico" o metodo "zetetico"*, in "Paradigmi", VIII, 1990, pp. 391-410).

7 Occorre segnalare che critiche di questo tipo sono state mosse anche all'interno da sostenitori di un'impostazione storica, indice del fatto che queste criticità non dipendono dal modello didattico in sé, ma piuttosto dalla sua cattiva attuazione. Si veda ad esempio un intervento di Giannantoni degli anni '80: G. Giannantoni, *Riforma della scuola secondaria e problemi dell'insegnamento della filosofia*, in A. Canova (a cura di), *L'insegnamento della filosofia nella secondaria superiore*, Angeli, Milano 1980.

la filosofia attraverso la sua storia non ne fa automaticamente un insegnamento trasmissivo e privo di esercizio di critica; così come impostare la didattica sull'esplicitazione delle metodologie teoriche-logiche-argomentative impiegate nel discorso filosofico non significa ridurre la disciplina ad un insieme di procedure astratte, né rinunciare alla contestualizzazione storica delle questioni affrontate. Risiede nel peculiare statuto scientifico della filosofia il fatto che entrambi gli aspetti contenutistico e metodologico siano indissolubilmente intrecciati e co-implicati, ed è quindi come tali che andrebbero affrontati. Anche in considerazione di ciò, quella che spesso viene vissuta dai docenti come un'alternativa ineludibile tra due impostazioni metodologiche reciprocamente escludentesi in realtà non lo è: una coniugazione filosoficamente e pedagogicamente sensata di storia della filosofia e metodo zetetico è non solo possibile ma anzi auspicabile, e lo è per ragioni intrinseche alla natura stessa della filosofia[8].

In quanto segue, argomenterò questa tesi non sulla base di una discussione meta-filosofica sulla natura della disciplina, ma, cambiando prospettiva, proponendo una riflessione sulle finalità formative dell'insegnare filosofia: è soprattutto a partire da queste che mi sembra si presenti la necessità di lavorare all'elaborazione di un modello didattico inclusivo, in grado di integrare le potenzialità delle due impostazioni metodologiche di cui sopra. Proporre un modello didattico di questo tipo eccede di gran lunga lo spazio di un breve contributo; in questa sede, vorrei però offrire un contributo a questo ambizioso progetto suggerendo una possibile strategia di lavoro. Sosterrò che per produrre una buona integrazione tra metodo storico e metodo zetetico si possa partire dalla mediazione di tre – a mio avviso false – alternative nell'insegnamento della filosofia: quella tra contenuti e metodologie, tra contestualizzazione storica e valutazione critica di una tesi, ed infine quella tra studio del passato ed esame del presente. Se smettiamo di pensare a queste coppie di termini in modo oppositivo, la progettazione didattica perde i contorni di un *aut-aut* tra due alternative metodologiche autoescludentesi e si apre a molteplici possibilità.

II. *Quali obbiettivi dell'insegnamento della filosofia?*

L'insegnamento della filosofia può avere diversi obbiettivi formativi, che variano a seconda del contesto e del target didattico, ma soprattutto in base alla concezione di filosofia assunta. Un'utile esemplificazione è quella proposta da Alberto Gaiani[9], che li raggruppa attorno a tre macro-argomenti:

a) Argomento epistemico-cognitivo: la filosofia dovrebbe anzitutto insegnare a pensare (e ad esprimere il proprio pensiero). Tra le sue principali finalità vi sono quindi il perseguimento della correttezza del ragionamento e dell'analisi (*Critical Thinking*) e della chiarezza e cogenza argomentativa (teoria e pratica dell'argomentazione).

b) Argomento pratico-politico: lo studio della filosofia è volto a promuovere nei futuri cittadini una consapevole partecipazione alla vita pubblica. A questo fine, la filosofia deve essere anzitutto esercizio volto alla comprensione delle problematiche del proprio tempo e allo sviluppo

8 È evidente che la domanda "*quale* didattica della filosofia?" prima che pedagogica (che tipo di studenti vogliamo formare e quali sono le metodologie migliori per farlo?) sia meta-filosofica: che cosa significa fare filosofia, e qual è il suo statuto epistemologico? Riflettere sulle ragioni filosofiche e pedagogiche che fondano le diverse impostazioni della didattica della filosofia costituisce un prerequisito essenziale per una scelta metodologica consapevole, e dovrebbe pertanto far parte di qualsiasi curriculum universitario e della formazione dei docenti.

9 A. Gaiani, *Insegnare concetti*, Carocci, Roma 2012, pp. 42-47.

del senso civico. Anche lo studio del passato è finalizzato alla promozione della comprensione e del rispetto di posizioni diverse dalla propria.

c) Argomento culturale: la filosofia come disciplina è concepita per lo più come studio della tradizione filosofica, la conoscenza della quale è ritenuta imprescindibile per una formazione culturale "completa".

Generalmente l'adozione di una determinata metodologia didattica e la sua contrapposizione ad altre viene giustificata richiamandosi ad uno di questi tre argomenti. Ad esempio, sembra naturale pensare che apprendere la filosofia attraverso lo studio della sua storia risponda perfettamente al terzo obiettivo formativo, quello culturale, mentre l'approccio zetetico, che presta grande attenzione alla dimensione operativa del fare filosofia, sembrerebbe più indicato a perseguire il primo obiettivo, epistemico-cognitivo. Entrambi possono poi includere l'obiettivo pratico-politico. La polarizzazione tra metodo storico e metodo zetetico può quindi essere letta come lo scontro tra due modi radicalmente diversi di intendere l'obiettivo formativo prioritario della disciplina.

Tuttavia, siamo certi che l'associazione tra metodologie e obiettivi sia così netta e scontata? Cosa impedisce ad un'impostazione storica di perseguire anche l'obiettivo epistemico-cognitivo, o a quella zetetica di contribuire alla formazione del bagaglio culturale dello studente? Niente. Posto che l'insegnamento della storia della filosofia o della pratica del filosofare non corrisponda alla due descrizioni caricaturali di cui sopra, il tutto dipende evidentemente da come le due impostazioni vengono messe in opera.

Soprattutto, però, riflettendo su questi importanti obbiettivi formativi, la questione che si pone è se si debba necessariamente scegliere tra essi: non è possibile lavorare ad un modello didattico in grado di perseguirli tutti? A mio avviso, un simile modello didattico dovrebbe essere non solo possibile, ma anche necessario: i tre obbiettivi sopra elencati si implicano infatti a vicenda. Come è possibile comprendere una teoria filosofica del passato se non si è in grado di compiere autonomamente alcune delle operazioni proprie del filosofare (argomentare, analizzare, scomporre, concettualizzare, ecc.)? D'altro canto, come si può criticare ed argomentare a favore o contro una data posizione se non se ne conoscono adeguatamente i presupposti teorici e storico-culturali? O fino a che punto si possono comprendere i problemi del proprio tempo se non se ne conoscono le radici e l'evoluzione? È evidente che, seppur distinte, le diverse finalità formative della filosofia (epistemica, pratica e culturale) non sono alternative o in competizione fra loro.

Se questo è vero, la stessa opposizione tra dimensione storica e pratica della filosofia viene notevolmente ridimensionata: nessun aut-aut si deve necessariamente porre tra l'apprezzamento della contestualizzazione storico-culturale di ogni teoria e l'acquisizione di metodologie filosofiche. Sono entrambi aspetti (assieme a molti altri) costitutivi del fare filosofia e che come tali andrebbero inclusi in ogni adeguata impostazione metodologica. Privilegiarne uno a discapito dell'altro non rende giustizia al lavoro filosofico e, soprattutto, ostacolerebbe il raggiungimento dei diversi, importanti, obbiettivi formativi che lo studio della filosofia promuove. Si tratta ora di capire come operare ai fini di questa inclusione.

III. *Per un superamento della dicotomia: tre mediazioni possibili*

La necessità di ripensare l'insegnamento della filosofia superando l'opposizione tra contenuti e competenze, anche a partire da un nuovo equilibrio tra le finalità pedagogiche

della disciplina, è stata riconosciuta da più parti[10]. La strada intrapresa dai più non è quella di tentare un approccio radicalmente altro dai due qui discussi[11], quanto piuttosto quella di tentarne una mediazione. Una scelta, questa, che risponde più facilmente alle esigenze pratico-organizzative del nostro sistema scolastico e alla formazione del personale docente italiano, tradizionalmente cresciuto e formato su un modello storico di insegnamento-apprendimento della filosofia[12]. La strategia spesso adottata è quindi quella di *accostare* al tradizionale procedere storico-autoriale del curriculum italiano momenti di esercizio della pratica del filosofare.

Occorre, tuttavia, riflettere su come questi tentativi di integrazione vengano fatti. I nostri manuali si sono arricchiti di inserti e appendici con percorsi tematici o "esercizi filosofici", anche di ottima qualità, ma, se questi vengono concepiti come sporadiche *interruzioni* del tradizionale approccio autoriale e cronologico allo studio della filosofia, difficilmente serviranno allo scopo. Se l'obbiettivo è quello di adottare una strategia didattica inclusiva, che sappia perseguire le diverse finalità formative della disciplina, allora quanto anzitutto occorre fare da parte del docente è ripensare integralmente il proprio approccio didattico a partire da questa inclusione. Nel concreto, io ritengo lo si possa fare lavorando alla mediazione di tre polarità che apparentemente caratterizzano la didattica della filosofia: si tratta di tre presunte contrapposizioni che, se superate, consentono al docente di conciliare lo studio della tradizione filosofica con l'esercizio del *fare* filosofia.

1) *Contenuti vs. Metodologie*

Quando si entra nel merito dello scontro tra approccio storico o zetetico alla filosofia in questione vi è, anche, il diverso peso dato rispettivamente all'acquisizione di contenuti o di tecniche del pensiero filosofico. Le motivazioni di ciò sono anzitutto meta-filosofiche: tutto dipende dal fatto se si ritiene la filosofia una pratica, le cui strategie operative sono possibili oggetto di studio a sé, o l'insieme del sapere storicamente e culturalmente determinato su alcune questioni specifiche.

È ovvio, tuttavia, che entrambi gli aspetti (metodologico-formale e contenutistico) siano costitutivi del fare filosofia, ed entrambi meriterebbero un'adeguata attenzione da parte del docente. Pensiamo, ad esempio, alla tecnica argomentativa. L'argomentazione, con tutte le sue regole ed eccezioni, strategie e limiti, è un aspetto metodologico del fare filosofia tradizionalmente molto considerato da chi adotta un metodo zetetico, mentre lo è meno da chi segue un approccio storico. Eppure, anche per chi si impegna nel trasmettere anzitutto la dimensione storicamente determinata del sapere è importante che lo studente acquisisca alcune competenze specifiche del discorso filosofico. Proprio perché la filosofia, a differenza

10 Sulla necessità di pensare ad un modello nuovo di didattica filosofica, in grado di valorizzare il patrimonio di sapere della tradizione senza perdere di vista la formazione di precise pratiche e competenze proprie del filosofare, ha insistito ad esempio Luca Illetterati nella *Introduzione* al volume da lui curato *Insegnare filosofia*, Utet, Torino 2007, pp. IX-XXVII.

11 Sebbene ci siano proposte che vanno in questa direzione. Segnalo ad esempio quella di A. Gaiani, *Pensare concetti*, cit.

12 La netta preferenza dei docenti italiani ad insegnare filosofia secondo il metodo storico è stata rilevata da due sondaggi a cura della Società Filosofica Italiana, nel 1987 e poi nel 1994 (C. Lanzetti e C. Quarenghi, *L'insegnamento della filosofia nelle scuole sperimentali. Rapporto della Società Filosofica Italiana*, Laterza, Roma-Bari 1994). Ancora di recente, da un'intervista rivolta ad alcuni docenti sul tema, emerge chiaramente la "prevalenza di approccio storico alla disciplina" (A. Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014, p. 66).

di altre scienze, si muove nell'ambito della argomentazione persuasiva, non si vede come si possa comprendere ed eventualmente criticare un testo o discorso filosofico senza saperne riconoscere e valutare – fra le altre cose – anche la strategia argomentativa. Con ciò non si vuole ridurre il significato di un testo alla sua struttura logico-argomentativa: l'argomentazione filosofica si permea di fattori storico-culturali, sociali e finanche psicologici che è fondamentale conoscere per poter valutare la bontà e l'efficacia di un argomento. Ecco allora che, rispetto alla comprensione e critica di un argomento filosofico, aspetto contenutistico e metodologico sono profondamente intrecciati.

Una volta riconosciuto ciò, l'alternativa tra insegnare contenuti o metodologie, la storia o la pratica del filosofare, viene meno. Così, stando all'esempio dell'analisi dell'argomentazione, darne il giusto rilievo non significa per chi insegna storia della disciplina stravolgere necessariamente la propria didattica; si tratta piuttosto di ripensarla in modo da *esplicitare* e *problematizzare* anche questo aspetto del lavorio filosofico[13].

2) *Contestualizzazione vs. valutazione critica*

Un secondo aspetto che generalmente distingue le due metodologie didattiche riguarda il modo in cui una tesi filosofica viene considerata. Chi segue un'impostazione di tipo storico tende a porre l'accento sulla *contestualizzazione* dell'argomento filosofico: la tesi in questione viene presentata e discussa ricostruendo la situazione del dibattito al suo tempo, individuando le ragioni extra-filosofiche (etiche, politiche, trasformazioni socioculturali, ecc.) e gli obbiettivi polemici che possono aver mosso l'autore a formularla. L'argomento filosofico viene in altri termini *giustificato* dal contesto storico-politico-economico-culturale nel quale è stato formulato. Chi adotta un'impostazione di tipo zetetico, invece, tenderà a *valutare* e criticare la legittimità o meno di una tesi filosofica sulla base della sua struttura teoretica. In questo caso, l'obbiettivo del lavoro in classe non sarà tanto ricostruire la genealogia di un'idea filosofica, quanto misurarne la consistenza, riconoscerne le implicazioni e valutarne il rapporto costi-benefici, magari nel confronto con altre tesi rivali su quel tema (Cosa riesce a spiegare questa tesi? Cosa lascia di irrisolto? Che altri problemi apre?).

Di nuovo, la scelta tra le due opzioni non è neutrale rispetto alla concezione di filosofia assunta: la prima tende a riportare un problema filosofico entro l'orizzonte extra-filosofico che l'ha generata, la seconda assume una concezione forte di "verità", rispetto alla quale una teoria filosofica deve venir valutata indipendentemente da considerazioni contestuali (secondo questa impostazione, al pari di ogni teoria scientifica, anche una tesi filosofica è vera o falsa, buona o cattiva, indipendentemente da quando e da chi sia stata elaborata). Non è questa la sede per entrare nel merito di queste due posizioni meta-filosofiche. Qui basti rilevare che entrambe le operazioni di *contestualizzazione* e *critica* di una teoria appartengono all'operare filosofico e se tradotte in strategie didattiche hanno la loro evidente utilità formativa. Scegliere tra le due andrebbe a discapito della complessità del lavoro filosofico e della molteplicità di obbiettivi formativi perseguibili con lo studio della filosofia. L'alternativa tra contestualizzazione storica e critica non dovrebbe porsi, a prescindere dalla metodologia didattica adottata.

13 Per un approfondimento su come il docente di filosofia possa promuovere lo studio della teoria e pratica dell'argomentazione, con qualche suggerimento didattico, mi permetto di rinviare al mio contributo: L. Ziglioli, *Il nuovo Esame di Stato e la centralità dell'argomentazione: il compito del docente di filosofia*, in "Comunicazione filosofica", n° 42, 2019, pp. 60-73.

Insegnare filosofia ripercorrendo la sua storia non significa per forza di cose assumere una concezione storicistica della filosofia e della verità, che impedisce l'esame critico di una tesi, magari nel confronto con altre: accostare ad una teoria filosofica soluzioni alternative (di autori e periodo diversi) è un esercizio che aiuta a comprendere la specificità di quella proposta ne fa emergere il portato teoretico ed eventuali punti deboli. Allo stesso modo, un approccio zetetico o per problemi ha solo da guadagnare dall'essere storicamente avvertito, e dal saper individuare in una teoria filosofica quegli elementi storicamente e culturalmente determinati che contribuiscono a definirla. Come ha sostenuto un difensore del metodo problematico, "anche laddove ci si confronta con gli *stessi* problemi, c'è da badare al fatto che questi problemi sorgono in *contesti* diversi (e sono, quindi, per essere esatti, problemi diversi)"[14].

Pur nella libertà di scegliere se privilegiare una presentazione cronologica delle teorie filosofiche o una selezione di problemi, la sfida per il docente è quella di sapersi muovere in entrambe le direzioni – diacronica o sincronica –, per trovare un appropriato equilibrio tra contestualizzazione storica e valutazione critica di una teoria nel confronto con teorie rivali. Per lo storico della filosofia significherà accettare di muoversi più liberamente attraverso la storia della filosofia (e il manuale), eventualmente tornare più volte su un autore nel corso del curriculum scolastico, e di allargare l'analisi ad approfondimenti su questioni apparentemente extra-filosofiche (ad esempio chiedendosi che cosa dice oggi la scienza riguardo ad una data questione). Il percorso non sarà perfettamente lineare come sarebbe il semplice scorrimento cronologico degli autori, ma si articolerà per nodi (le macro-tematiche ritenute dal docente particolarmente significative per ogni epoca) e reti (le connessioni tra autori e discipline che quella tematica apre). Il tempo della didattica costringerà probabilmente il docente a scegliere solo alcuni approfondimenti fra i molti possibili, e quasi certamente a proporli in una semplificazione; ma anche così l'esercizio ci pare utile, sia alla piena comprensione del portato teoretico della tesi in esame, sia all'esercizio autonomo da parte degli studenti di alcune competenze filosofiche.

3) *Studio del passato vs. esame del presente*

La contrapposizione tra metodo storico e zetetico si ripropone infine al docente nelle vesti di una terza alternativa: quella tra lo studio delle teorie filosofiche prodotte nel passato o l'esame delle questioni filosofiche che emergono nel presente. Normalmente chi adotta un metodo zetetico, e sceglie di muoversi liberamente nella storia della filosofia, può dedicare grande spazio alla riflessione filosofica contemporanea. Diversamente, chi insegna storia della filosofia solo raramente giunge a trattare del tempo presente (e con ciò non si intende affrontare qualche autore di inizio '900, ma questioni filosofiche del nostro tempo, quali possono quelle poste dall'intelligenza artificiale, dal cambiamento climatico, dalla crisi della democrazia, o dalle fake-news, ecc.).

A giustificazione di questa assenza della *filosofia del presente* nella nostra scuola ci si richiama solitamente alla mancanza di tempo (dovendo ripercorrere l'intera storia della filosofia si giunge a malapena e con fatica agli inizi del Novecento) e alla inadeguata formazione del corpo docente ad affrontare questioni di stretta attualità. Entrambe queste motivazioni sono a mio avviso da rigettare: non che non abbiano fondamento nella realtà della scuola italiana, ma sono difficoltà superabili con una diversa progettazione della didattica e la continua formazione del docente. Non sono motivi sufficienti per escludere a prescindere l'esame del presente dalla didattica della filosofia, anche quando si vuole dare grande rilievo alla tradizione.

14 D. Antiseri, *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, La Scuola, Brescia 1985, p. 18.

Le ragioni per le quali esercitare i cittadini di domani alla riflessione sulla loro realtà sono molteplici e non eludibili. Affrontare questioni e problemi filosofici che ci riguardano da vicino e coinvolgono direttamente la vita degli studenti significa mostrare l'"utilità" della disciplina, quella più alta, e rispondere al loro "bisogno della filosofia", un bisogno che lo studio nozionistico di un passato remoto non può soddisfare[15]. Non si tratta, tuttavia, solamente di sollecitare l'interesse degli studenti – obbiettivo comunque importantissimo –, ma di esercitarli alla problematizzazione del reale, e quindi all'esercizio filosofico in quanto tale, motivandoli così facendo anche allo studio del passato: il passato per un adolescente "si illumina di senso soltanto se rischiarato da domande interessanti, se suscita curiosità, se può offrire informazioni su di sé, sul proprio mondo, se aiuta a capire, a scegliere, ad essere liberi"[16].

Come può operare il docente concretamente? A me sembra che la scelta "novecentista" – termine che riprendo dal dibattito storiografico sull'insegnamento della storia contemporanea – di comprimere lo studio del passato nei primi anni per poter lasciare tutto il quinto anno allo studio del '900 non sia adeguata a rispondere alle esigenze della didattica della filosofia (molti storici dubitano anche risponda a quella della didattica della storia). L'avvicinamento alla filosofia deve nutrirsi di domande che partono da noi, delle nostre urgenze, nel riconoscimento che passato e presente non sono legati unicamente da un legame cronologico, che dal prima giunge al poi, ma anche da quello semantico, che dal presente getta significato sul passato. Ogni tematica filosofica e pensiero del passato può essere pertanto approfondita con uno sguardo al presente. Ciò non collide necessariamente con il rispetto del programma nei tempi stretti della didattica: si tratta piuttosto di ristrutturare il programma spalmando lo studio della contemporaneità sull'intero curriculum di studi, anziché demandarlo unicamente all'ultimo tratto del percorso[17].

IV. *Conclusioni*

Si è tornati qui sulla contrapposizione tra l'insegnamento della storia della filosofia e quello della pratica del filosofare, sostenendo che questa dicotomia non abbia motivo di essere, ma che, anzi, una buona integrazione delle due impostazioni didattiche e dei rispettivi punti di forza sia doverosa per il docente di filosofia. Lo si è fatto non a partire da una riflessione meta-filosofica sullo statuto scientifico della disciplina (riflessione necessaria, ma che avrebbe ecceduto i limiti

15 "È qui tutta la debolezza dell'impianto esclusivamente 'storico' seguito dalla nostra scuola: debolezza che consiste nel non tener conto del fatto che chi si avvia allo studio della filosofia non ha e non può avere, tranne che in casi eccezionali, alcun reale interesse per concezioni filosofiche avulse dal contesto della propria esperienza, mentre è certamente assai più sensibile ad un discorso che lo inviti ad elaborare i problemi filosofici che la vita stessa gli propone – da quelli etici e sociali a quelli politici, scientifici, religiosi e metafisici – e che, una volta individuati con sufficiente esattezza, possono rappresentare un tramite, un ponte gettato verso la riflessione del suo tempo, ma anche verso le grandi filosofie del passato" (F. Bianco, *Insegnamento della filosofia: metodo "storico" o metodo "zetetico"*, in R.M. Calcaterra (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi*, Fasano, Schena, 1994, p. 22).

16 M. De Pasquale, *Interventi*, in R. M. Calcaterra (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi*, cit., p. 177.

17 Già alla fine degli anni '70 Dal Pra aveva ipotizzato di invertire il rapporto tra passato e presente nello studio della filosofia al fine di rinnovarne il legame di senso e di dedicare il necessario spazio alla riflessione filosofia contemporanea (M. Dal Pra, *La filosofia contemporanea nel rinnovamento della scuola secondaria superiore*, in A. Canova (a cura di), *L'insegnamento della filosofia nella secondaria superiore*, Angeli, Milano 1980).

di questo breve intervento), bensì prendendo le mosse dagli obbiettivi formativi della filosofia. Se si riflette sugli obbiettivi pedagogici della disciplina, emerge in tutta evidenza l'artificialità di una simile contrapposizione e la necessità di adottare una metodologia didattica inclusiva, in grado di integrare i principali punti di forza delle due impostazioni didattiche rivali.

La questione rilevante per il docente, allora, non è tanto quale fra metodo zetetico e metodo storico scegliere, quanto piuttosto come coniugare nel concreto della prassi didattica l'acquisizione del patrimonio di sapere storicamente prodotto dalla disciplina con la promozione di alcune competenze fondamentali per l'esercizio del pensiero. La proposta qui avanzata è quella di lavorare alla mediazione di alcune istanze del fare filosofia solo apparentemente alternative tra loro: quali il prestare attenzione ai contenuti o alle metodologie, alla contestualizzazione storica o alla valutazione critica, allo studio del passato o all'esame del presente. Procedere nell'inclusione di tutti questi elementi del fare filosofia è certamente una sfida per il docente, che potrà vedersi costretto a riprogettare la propria didattica o a selezionare un minor numero di argomenti da affrontare, eppure riteniamo sia un'operazione necessaria al fine di restituire alla disciplina e alla sua didattica tutta la sua complessità e profondità teoretica, nonché la sua potenzialità formativa.